



TESIS DOCTORAL

ANÁLISIS DE LA IMPLANTACIÓN DEL BILINGÜISMO EN CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS, EN CONTEXTOS RURALES DE LA PROVINCIA DE MÁLAGA, DESDE UN ENFOQUE DE EDUCACIÓN INCLUSIVA


M^a DEL ROCÍO DÍAZ LÓPEZ

2017



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: María del Rocío Díaz López

 <http://orcid.org/0000-0001-8052-7029>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización
pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer
obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de
Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

**ANÁLISIS DE LA IMPLANTACIÓN DEL BILINGÜISMO EN
CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS, EN CONTEXTOS
RURALES DE LA PROVINCIA DE MÁLAGA, DESDE UN
ENFOQUE DE EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Tesis Doctoral presentada por

D^a. M^a del Rocío Díaz López

Dirigida por

Dr. Juan J. Leiva Olivencia

Dr. J. Francisco Guerrero López

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Málaga

INDICE

0. INTRODUCCIÓN	10
1. LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN LA ESCUELA DEL SIGLO XXI	14
1.1. Definición de bilingüismo	14
1.2. Tipos de bilingüismo	17
1.3. La acción educativa española en el exterior	23
1.3.1. Agrupaciones de lengua y cultura españolas.....	23
1.3.2. Centro de titularidad del estado español y titularidad mixta.	25
1.3.3. Secciones bilingües en Europa central, oriental y China	26
1.3.4. Escuelas Europeas	27
1.4. El bilingüismo en el marco europeo y español	29
2. INTERCULTURALIDAD Y BILINGÜISMO	38
2.1. El valor pedagógico del bilingüismo desde una perspectiva intercultural e inclusiva	38
3. EL BILINGÜISMO EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA.....	49
3.1. El bilingüismo en la escuela andaluza	49
3.2. Revisión y análisis de prácticas educativas bilingües en los centros bilingüe de la provincia de Málaga.....	59
3.3. Metodologías didácticas.....	70
3.4. Profesorado para la implantación del bilingüismo en Andalucía	89
3.4.1. EL coordinador bilingüe	90
3.4.2. Las competencias docentes del profesorado AL	95
3.4.3. Las competencias docentes del profesorado ANL	97
3.4.4. El auxiliar de conversación	98
3.4.5. Formación del profesorado.....	102
4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	108
4.1. Planteamiento de la investigación y exposición de motivos	108
4.2. Objetivos de la investigación	110
4.3. Justificación epistemológica de la investigación.....	111
4.4. El rol del investigador en la concepción constructivista del conocimiento....	118
4.5. Hacia la complementariedad de las metodologías cuantitativa y cualitativa	121

4.6. Metodología cuantitativa: Diseño e Implementación del instrumento de recogida de información	124
4.6.1. Diseño del instrumento de recogida de datos: un cuestionario	125
4.6.2. Prueba preliminar del cuestionario.....	135
4.6.3. Implementación de los cuestionarios.....	136
4.6.4. Datos de la muestra y análisis e interpretación de los datos estadísticos. .	137
4.7. Metodología cualitativa: El estudio de casos como estrategia de Investigación..	139
4.7.1. Selección de los centros educativos	141
4.7.1.1. Criterios de elección	142
4.7.1.2. Contacto y negociación.....	143
4.7.2. Instrumentos de recogida de información	148
4.7.2.1. Entrevista en profundidad	148
4.7.2.2. Recopilación documental	150
4.7.2.3. Diario investigador	152
4.7.3. Análisis de la información.....	153
4.7.3.2. Análisis de los datos cualitativos con el programa Nudist-Vivo	156
5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	158
5.1. Informe de los resultados estadísticos del cuestionario	158
5.2. Informe de los estudios de casos	231
5.2.1. Estudio de caso Fran.....	231
5.2.1.1. Descripción del contexto.	231
5.2.1.2. Percepción del bilingüismo.....	238
5.2.1.3. La formación del docente implicado.	241
5.2.1.4. La interculturalidad y el bilingüismo.	247
5.2.1.5. El proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.	252
5.2.1.6. El auxiliar de conversación.	259
5.2.1.7. Actitud hacia las enseñanzas bilingües.	262
5.2.1.8. El coordinador bilingüe.....	264
5.2.1.9. El profesor ANL.....	268
5.2.2. Estudio de caso Chloe	273
5.2.2.1. Descripción del contexto.	273
5.2.2.2. Percepción del bilingüismo.....	274
5.2.2.3. La formación del docente implicado.	276

5.2.2.4.	La interculturalidad y el bilingüismo.	277
5.2.2.5.	La metodología aplicada en el aula.	280
5.2.2.6.	El auxiliar de conversación.	281
5.2.2.7.	Actitud hacia las enseñanzas bilingües.	284
5.2.2.8.	El coordinador bilingüe.....	286
5.2.3.	Estudio de caso Grillo	289
5.2.3.1.	Descripción del contexto.	289
5.2.3.2.	Percepción del bilingüismo.....	291
5.2.3.3.	La formación del docente implicado.	294
5.2.3.4.	La interculturalidad y el bilingüismo.	297
5.2.3.5.	La metodología aplicada en el aula.....	301
5.2.3.6.	El auxiliar de conversación.	305
5.2.3.7.	Actitud hacia las enseñanzas bilingües.	308
5.2.3.8.	El coordinador bilingüe.....	312
5.2.3.9.	El profesor ANL.....	314
5.3.	Algunas dificultades surgidas durante el proceso de investigación.....	316
5.4.	Conclusiones de los datos cualitativos	318
6	RESUMEN, REFLEXIONES, APORTACIONES PARA LA MEJORA EDUCATIVA Y CONCLUSIONES.	322
6.1.	Abstract.....	322
6.1.1.	The role of Teachers in Bilingualism for the improvement of educational attainment and quality.....	327
6.1.2.	Teacher training: a challenge for Andalusian schools	332
6.1.3.	The image of bilingualism in the school, family and social context.....	335
6.1.4.	Creative and inclusive methodologies for the implementation of bilingualism.....	338
6.1.5.	Bilingualism as a tool for the development of intercultural education	340
6.2.	Final conclusions	342
7.	REFERENCIAS.....	347
8.	TABLA DE LAS FIGURAS.....	373

One language sets you in a corridor for life. Two languages open every
door along the way.
Frank Smith

Language is the road map of a culture. It tells you where its people come
from and where they are going.
Rita Mae Brown

A different language is a different vision of life.
Federico Fellini

“You can never understand one language until you understand at least two.
Geoffrey Willans

The limits of my language mean the limits of my world.
Ludwid Wittgenstein

If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If
you talk to him in his own language, that goes to his heart.
Nelson Mandela

To have another language is to possess a second soul
Charlemagne

Agradecimiento

El camino no ha sido fácil. Ser madre de dos pequeños que han compartido sus primeros años de vida, junto a la elaboración de esta tesis me ha dado, sin duda, fuerzas para afrontar el reto. Por ello, se la quiero dedicar a ellos y a mis padres que me apoyaron durante toda mi vida académica y personal. No puedo olvidar a mi marido que me ha prestado su colaboración incondicional en todos los momentos que lo he necesitado.

Como no, debo mencionar a todos mis amigos que con sus ánimos me han transmitido la fuerza y energía que en algunas ocasiones me ha faltado. Como no, un agradecimiento muy especial para Philip, que cuando le pedí una mano me ofreció ambas. Sin él, esta tesis no podría tener la mención europea.

Pero no puedo olvidar quien creó en mi la motivación para hacer dicha mención fue María, la responsable provincial de bilingüismo y amiga. Ella fue la que me mostró los pasos a seguir para poder encontrar a un contacto en la Universidad de Edimburgo, Richard Easton. También a él, le agradezco el poder haberla conseguido.

Obviamente, esta tesis no hubiera sido posible sin la ayuda de mi director Francisco Guerrero por aceptar mi propuesta. Por supuesto, a mi codirector Juan Leiva que ha sabido guiarme en todo momento y que como buen profesor, ha sabido comprenderme y ayudarme en los momentos adecuados. Por su dedicación y su supervisión, pero más aún por ofrecerme su amistad. Mil gracias.

0. INTRODUCCIÓN

El ser humano es un ser social por naturaleza, una parte inseparable del mismo es la capacidad que tiene para relacionarse con los demás. Desde que nacemos empezamos a crear nuestro grupo social, primero con nuestro entorno familiar y luego vamos extendiendo el círculo social hacia personas cercanas a nuestro entorno, como pueden ser: vecinos, compañeros de estudio o trabajo o, simplemente, hacia personas que en un momento concreto de nuestra vida hemos conocido y hemos llegado a tener afinidades con ellos, estrechando relaciones en el tiempo.

Dentro de esas relaciones es necesario el aprendizaje de un sistema de comunicación. Por ello, la lengua ha sido una parte fundamental de la humanidad que ha ayudado a la comunicación entre las personas. Sin embargo, ¿qué ocurre cuando personas de otras culturas que no comparten la misma lengua intentan comunicarse? En estas ocasiones es necesario el conocimiento de una lengua en común que ayude a facilitar la comunicación entre ambas.

La lengua es el principal medio de comunicación humana, por ello es la mayor barrera de la información y el hecho de la existencia de una gran diversidad de lenguas dificulta el entendimiento entre las personas. El aprendizaje de un idioma conocido tanto por el emisor como el receptor dentro del acto comunicativo, es el único método realista de romper dicha barrera lingüística y cultural.

Hoy en día vivimos en un mundo globalizado donde la movilización de la población se ha incrementado exponencialmente. Las razones pueden ser diversas: mejorar su nivel de vida, por placer, por trabajo...pero la mayoría de estas personas utilizan el inglés como segunda lengua. Siendo dicho idioma el más utilizado como segundo idioma a nivel mundial.

El inglés se ha convertido en la lengua franca del siglo XXI sin discusión. Principalmente por el progreso político y económico de las naciones de habla inglesa durante los últimos 100 años. Todo ello ha promovido la enseñanza del inglés, de forma exponencial, en los centros educativos de toda España.

En 1998, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía puso en marcha, de forma experimental, el plan de fomento del plurilingüismo, pero no fue hasta el curso 2005-2006 cuando se implantó de modo más expansivo al poner en marcha el Plan de Fomento del Plurilingüismo.

Su principal finalidad ha sido desde sus comienzos el incremento real de la competencia lingüística de idiomas modernos, a través de la aplicación de políticas activas de difusión de lenguas en el sistema educativo no solo de los centros educativos de infantil, primaria y secundaria públicos así como los concertados y privados. Sin olvidar las escuelas de idiomas públicas y su labor fundamental en la formación continua del profesorado, así como el perfeccionamiento o adquisición de una segunda o tercera lengua extranjera para el alumnado mayor de catorce años.

Consecutivamente, dentro de los objetivos de la Consejería de Educación estaban el despertar el interés de toda la comunidad educativa y en especial a los estudiantes hacia el conocimiento de otras culturas, fomentando el respeto al pluralismo, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

En realidad, tal y como estamos expresando, nos situamos teóricamente dentro del marco de la educación bilingüe, la cual se encuentra inserta en los centros educativos donde existe un complejo y acelerado cambio de contexto socioeducativo, lo que provoca un cambio de manera decisiva en el papel que desempeñan los docentes en el nuevo panorama educativo de nuestras aulas y escuelas. No solo se tienen que enfrentar al entendimiento de una lengua extranjera sino a la comprensión de su cultura para un mayor entendimiento dentro de la diversidad. Son múltiples las influencias y presiones del cambio

social que están determinando cambios relevantes en la comprensión de la profesión docente dentro de una educación más compleja y dinámica (Esteve, 2003).

Lógicamente, este tipo de planteamientos nos hacen indagar en un tipo de profesor que desde luego no es un mero técnico o especialista en lenguas que aplica el conocimiento de dicha lengua, sino un profesional comprometido que vive la multiplicidad de significados, los sentimientos y las situaciones concretas del aula y la comunidad educativa intercultural, estando abierto y siendo flexible en sus respuestas ante las dificultades surgidas.

A todo ello hay que sumarle la preparación lingüística necesaria para poder impartir docencia en centros educación bilingüe. La cual ha llegado a ser un hándicap de algunos centros y para el profesorado.

La creación de un marco de aprendizaje globalizado, en el que es frecuente la interacción entre alumnado de diferentes nacionalidades, ya sea de forma directa o indirecta, nos lleva a crear un marco de aprendizaje adaptado a las nuevas generaciones en el que forma parte imprescindible el conocimiento de otras lenguas.

Llegados a este punto, se está introduciendo en el proceso de enseñanza el conocimiento de dos lenguas extranjeras, que nos facilitará tanto la formación como la integración laboral. Esto ha hecho que el número de colegios que están incorporando a su política educativa el aprendizaje bilingüe está incrementado, ya que son conscientes de su importancia, de cómo esto ayuda a promover una conciencia de diversidad cultural que favorecerá el respeto hacia otras culturas.

Por todo ello surge la necesidad de analizar y evaluar el plan de fomento del plurilingüismo, que ha contado desde sus comienzos con una gran aceptación por parte de las familias y que estaba llamado a cambiar la

fisonomía de los centros de enseñanza, para poder mejor su implantación en el sistema educativo. Pero sin embargo, no consta de una trayectoria de investigación adecuada, puesto que, son escasos los estudios realizados sobre dicha materia.

Es por ello que surge la necesidad de esta investigación, no solo para subsanar dicho vacío sino para poder mejor en la medida de lo posible la calidad de la enseñanza, la cual repercute directamente hacia el alumnado de los centros públicos y por lo tanto en la futura sociedad andaluza.

1. LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN LA ESCUELA DEL SIGLO XXI

1.1. Definición de bilingüismo

Según Baker y Ada (2001, 32) entre el 60% y el 75% de la población del mundo es bilingüe, es decir, existen más personas bilingües que monolingües.

Pero, ¿qué es exactamente una persona bilingüe? Este término ha variado según las perspectivas de quien lo ha definido paralelamente a la historia de la humanidad.

Nos centraremos en los autores más relevantes a esta temática para aproximarnos a la definición del bilingüismo en el contexto de las escuelas andaluzas actual, puesto que han sido los años de mayor relevancia a nivel educativo.

Bloomfield (citado en Pérez, 2012) explica que el bilingüismo es un dominio de dos o más lenguas igual que el de un nativo. Esta definición simple, pero clara, ha sido la que ha perdurado hasta nuestros días entre la sociedad. Un ejemplo claro es la definición de Cano (2013) cuando habla del bilingüismo como la habilidad que nos permite a las personas comunicarnos en dos lenguas. Sin embargo, sociólogos, lingüistas, psicólogos, pedagogos... han querido profundizar a lo largo de estas últimas décadas en su definición, puesto que está claro que existen múltiples opciones.

Con esta misma idea de bilingüismo podemos encontrar el autor Chomsky (1965) que define el bilingüismo como una teoría que se ocupa de un hablante o un oyente ideal, en una comunidad lingüística homogénea y que

conoce su lengua a la perfección. Seguidamente, Halliday, McIntosh & Stevens (1968) señalarían que el bilingüismo es la capacidad de formular un mensaje en dos lenguas con plena competencia.

Mac Namara (1966) definía una persona bilingüe como aquella que tiene alguna de las cuatro habilidades comunicativas (hablar, entender, leer, escribir) en otro idioma.

Tal como argumenta Baker (2011) podemos clasificar a una persona o no bilingüe según el objetivo de su categorización. Dependiendo el momento, las circunstancias, la política lingüística de un gobierno, nos puede interesar tener una población bilingüe mayor o menor. Un claro ejemplo es la definición en la que se basa el bilingüismo de los centros docentes en Andalucía, el cual se apoya en varios autores Mackey & Siguán (citado en Plan de Fomento del Plurilingüismo, 2005).

Por su parte, Mackey (1956) lo define como un fenómeno relativo, donde los conceptos absolutos no existen, puesto que estos reducirían el término al dominio igual de dos lenguas y reconociéndolo como un conjunto de características ligadas las unas a las otras y presentando variaciones de grado.

Siguán (2001) describe que existen distintos grados según las circunstancias del individuo y que lo normal es que el bilingüismo sea desequilibrado. Así lo respaldan otros autores que exponen lo difícil que es encontrar bilingües equilibrados (Baker, 2001; Halliday, McIntosh & Stevens, 1968), es decir, con un alto grado de competencias lingüísticas en ambas lenguas. Los alumnos de los centros bilingües de Andalucía estarían dentro de esta clasificación, puesto que el grado de las competencias adquiridas de L2, al final de sus estudios, es mucho más bajo que el de la L1 o lengua materna.

Esta definición no ha sido fruto del paso del tiempo o de las diferentes investigaciones llevadas a cabo sino que desde un principio autores como

Arsenian (1937) argumentaban que cualquier definición de bilingüismo debería ir precisada por su grado.

Al igual que el bilingüismo, el multilingüismo ha tenido lugar a lo largo de la historia de la humanidad. Una persona multilingüe y plurilingüe ha sido definida como la persona capaz de comunicarse a través de más de dos lenguas y como ocurre con el caso de bilingüismo su definición más precisa sería hacer uso del grado de competencia que tiene dicha persona. A lo largo de la historia ha sido incluso incluido en el término de bilingüismo (Beardsmore's, 1982, citado en Fortane-Gómez 2013).

Podemos ver como en la última década estos dos términos se han distanciado notoriamente. Por su parte, el MCER define multilingüismo al conocimiento de distintas lenguas en una sociedad determinada, en cambio, el plurilingüismo, a medida que se va ampliando las competencias lingüísticas, amplía también las experiencias lingüísticas y culturales. Esto le sirve para realizar una compleja red en su mente que une todas ellas.

“Si bien el concepto de multilingüismo puede asociarse a la coexistencia de lenguas y culturas en una determinada sociedad, el plurilingüismo adopta el punto de vista del individuo, de manera que una persona puede ser plurilingüe en una sociedad monolingüe y, por el contrario, otra persona puede ser monolingüe en una sociedad multilingüe(...). El Consejo de Europa tiene que ver con el desarrollo plurilingüe de los ciudadanos en una sociedad europea multilingüe”.
(García, 2003, 34)

Esta misma idea es la que persigue Moore & Gajo (2009) cuando definen el multilingüismo en el estudio del contacto social y plurilingüismo como el estudio del repertorio individual y la utilización de las lenguas.

Según Pugibet (2006) con el desarrollo de la socio-lingüística en los años 60 y sobre todo a partir de los 80, gracias al concepto de “competencia de

comunicación” (Hymes, 1984, citado en Pérez, 2012) nace un nuevo enfoque respecto del bilingüismo: “es bilingüe la persona que usa regularmente dos lenguas en la vida cotidiana y no la que posee un dominio equivalente (y perfecto) de dos lenguas”

No obstante, el grado de dificultad en concretar los niveles de bilingüismo o plurilingüismo hace difícil su definición exacta. A ello hay que añadir los diferentes tipos de bilingüismos. Por ello, vamos a describirlos de forma breve, así como los tipos de entornos educativos bilingües, en la actualidad.

1.2. Tipos de bilingüismo

Si compleja es la labor de hacer una definición precisa de bilingüismo, también lo es su tipología. Por lo que nos centraremos teniendo en cuenta el contexto de nuestras escuelas andaluzas.

Lambert (1972) divide el bilingüismo como compuesto y coordinado. El primero se refiere a la adquisición de L2 en contextos aislados una vez que se tiene una base de contenidos lingüísticos en la L1. El coordinado, como su nombre indica es la adquisición simultánea en un contexto funcional. Apenas dos años más tarde, este mismo autor describe el bilingüismo de dos tipos: aditivo y sustractivo según García (2009).

Las políticas lingüísticas europeas actuales han apostado por la primera, la cual se describe como la adquisición de L2 sin que esto represente una pérdida de la L1. En cambio, el sustractivo tiene el peligro de perder la L1, como es el caso de muchas minorías, especialmente de clase social baja.

Las personas con un alto nivel lingüístico en las dos lenguas han sido clasificadas por bilingüismo equilibrado o equilingüe o “balanced bilingual”

Baker (2001), pero tal y como está planteado el proyecto bilingüe andaluz, nuestros alumnos nunca podrán alcanzar estos niveles.

Sin embargo, la tipología de Diebold's podemos decir que se adecua al contexto de las escuelas bilingües andaluzas (Diebold's 1964, citado en Baker, 2011). Se les llaman "incipient bilingualism" a las personas capaces de desenvolverse en situaciones o circunstancias diversas con la utilización de dos lenguas distintas, de forma básica. Este término se asemeja al de bilingüismo funcional, quizás siendo el de Diebold's menos exigente en cuestión del nivel de la competencia lingüística.

Ludi lo define no como el dominio perfecto e idéntico de dos lenguas sino como la capacidad de utilizar dos o más lenguas en distintos contextos y con distintas modalidades (Ludi 1994, citado en Siguán 2001).

Sin duda alguna, este es el tipo de bilingüismo que se busca para el alumnado de los centros bilingües andaluces y la política lingüística europea, en general. El cuál es surgido por un bilingüismo social que empuja al estudio de varias lenguas para poder aumentar la probabilidad de éxito en el futuro tanto profesional como personal, al poder tener mayor contacto con diferentes personas y su cultura.

Existen otros tipos de bilingüismo según el tipo de habilidades que muestra en la L2, como el receptivo y el productivo, muy común en las familias inmigrantes. Donde los hijos de inmigrantes no tienen el respaldo institucional suficiente para aprender a hablar o escribir en la lengua materna de sus padres pero si la entienden.

Otro tipo de bilingüismo que nos podemos encontrar en nuestros centros escolares es el bilingüismo ascendente, cuando la competencia en la L2 se va incrementando progresivamente, claro está que no a un nivel elevado, y descendente, cuando ocurre lo contrario.

Si el alumno conoce dos idiomas pero ha pasado una larga temporada sin poner en práctica uno de ellos, hablamos de bilingüismo latente o durmiente “dormant bilingualism” (Lozano, 2012). Puede ser el caso del alumnado inmigrante que por diversas causas deciden de utilizar su lengua materna en casa y deciden utilizar el idioma del lugar donde viven.

Si, al adquirir una L2, se mantiene el dominio de la primera, el individuo desarrollará un bilingüismo aditivo. Sin embargo, puede darse lugar lo contrario, que el aprendizaje de la L2 va en detrimento de la competencia en la L1, se trata de un bilingüismo substractivo (Baker, 2011). En nuestras escuelas, obviamente se persigue un bilingüismo sustractivo puesto que en ningún caso se debe restar en competencias lingüísticas a la lengua española.

Si se ha aprendido la L1 y L2 en el seno de la familia, se habla de bilingüismo familiar. Y si aprende una L2 desde la infancia, se trata de un bilingüismo precoz (ambos fenómenos han sido objeto de numerosas investigaciones, y con frecuencia los estudiosos eran los propios padres de los sujetos analizados).

Algunos autores como García (2011); Grosjean (2010); Lorenzo, Trujillo & Vez (2011) hablan de bilingüismo horizontal y vertical, de primarios o secundarios, máximo o mínimo, diglosia o bilingüismo...Al igual que ocurre con su definición, debemos saber elegir una de ellas, según el momento y las circunstancias.

Tipos de Escuelas

Siguán & Mackey (1986) divide en siete los tipos de escuela en la educación bilingüe. Tres de ellas, la lengua de enseñanza es diferente de la lengua materna del alumno; en las cuatro restantes, la lengua materna del alumno es la lengua o una de las lenguas de enseñanza.

Horwitz (2006) describe los cuatro tipos de educación que conviven en la actualidad en EEUU. Solo inglés, sumersión, educación bilingüe de inmersión e inmersión lingüística doble.

Baker (2001) distingue diez tipos de modelos y a su vez los divide en dos bloques.

La forma débil de educación bilingüe: sumersión, sumersión con algunas clases en L2, segregaciones, transicional, mantenimiento con clases de lengua extranjera y separatista.

La forma fuerte de educación bilingüe: inmersión, mantenimiento o lengua heredada, dos caminos o lengua dual y mantenimiento bilingüe.

Podemos ver de forma reducida en esta tabla los tipos de escuelas según Sánchez (2014):

FORMAS MONOLINGÜES DE EDUCACIÓN PARA BILINGÜES				
Tipo de programa	Tipo de alumno típico	Lengua del aula	Objetivo social y educacional	Objetivo lingüístico
CONVENCIONAL / SUMERSIÓN (Inmersión Estructurada)	Minoría lingüística	Lengua mayoritaria	Asimilación / Sustracción	Monolin-güismo
CONVENCIONAL / SUMERSIÓN con clases “adicionales” (with withdrawal classes) / Clases de “inglés de acogida lingüística” (Sheltered English) / Inglés como Segunda Lengua basado en contenidos	Minoría lingüística	Lengua mayoritaria con división de grupo para clases “adicionales” de L2	Asimilación / Sustracción	Monolin-güismo

simplificados (Content-based ESL)				
SEGREGACIONISTA	Minoría lingüística	Lengua minoritaria (sin elección)	Segregación	Monolin- güismo

Tabla 1

FORMAS DÉBILES DE EB PARA BILINGÜES				
Tipo de programa	Tipo de alumno típico	Lengua del aula	Objetivo social y educacional	Objetivo lingüístico
DE TRANSICIÓN	Minoría lingüística	Se mueve de la lengua minoritaria a la mayoritaria	Asimilación / Sustracción	Monolin- güismo relativo
CONVENCIONAL con Enseñanza de Lengua Extranjera	Mayoría lingüística	Lengua mayoritaria con clase de L2 o FL	Enriquecimiento limitado	Bilingüismo limitado
SEPARATISTA	Minoría lingüística	Lengua minoritaria (por elección)	Separación	Bilingüismo limitado
FORMAS FUERTES DE EB PARA EL BILINGÜISMO Y LA DOBLE ALFABETIZACIÓN				
Tipo de programa	Tipo de alumno típico	Lengua del aula	Objetivo social y educacional	Objetivo lingüístico
INMERSIÓN	Mayoría lingüística	Bilingüe con énfasis inicial en la segunda	Pluralismo y enriquecimiento	Bilingüismo y doble

		lengua (L2)	aditivo	alfabetiza- ción
MANTENIMIENTO / LENGUA DE PATRIMONIO CULTURAL (Heritage Language)	Minoría lingüística	Bilingüe con énfasis en la lengua materna (L1)	Mantenimiento, pluralismo y enriquecimiento aditivo	Bilingüismo y doble alfabetiza- ción
BIDIRECCIONAL (Two way) / DOBLE- VÍA / LENGUA DUAL	Mezcla de minoría y mayoría lingüística	Lengua minoritaria y mayoritaria	Mantenimiento, pluralismo y enriquecimiento aditivo	Bilingüismo y doble alfabetiza- ción
BILINGÜE CONVENCIONAL	Mayoría lingüística	Pluralismo en dos lenguas mayoritarias	Mantenimiento & doble alfab. y enriquecimiento aditivo	Bilingüismo

Tabla 2

García (2009,123) encuentra algunas más como la prestigiosa, la de desarrollo, CLIL (content and language integrated learning) que sería traducido al español como AICLE y la multilingüe. García es uno de los pocos autores que hacen referencia al modelo de aprendizaje de contenidos y lengua extranjera, el cual es el seguido en los centros educativos andaluces. Es por ello que debemos hacer un análisis exhaustivo de él, dedicándole un capítulo más adelante.

Para poder comprender el funcionamiento y la eficacia de los distintos modelos de educación bilingüe describiremos varios tipos de centros educativos públicos y su evolución histórica, los cuales están subvencionados en parte por el gobierno español.

1.3. La acción educativa española en el exterior

La acción educativa española en el exterior engloba todas las actividades que desarrolla el Ministerio de Educación los centros educativos de convenio, los de titularidad del Estado español y de titularidad mixta, las Secciones bilingües en Europa central y oriental y China, las secciones bilingües de español en Estados Unidos y Canadá (ISAs), las Secciones españolas en centros de titularidad de otros Estados y las Escuelas Europeas. En él también se incluyen las ALCE (Agrupaciones de lengua y cultura españolas), es decir, las clases de lengua y cultura para los hijos de residentes españoles en el exterior de las Agrupaciones de lengua y culturas españolas (ALCE). Todo ello se distribuye en 40 países y cuentan con unos 1500 efectivos en los mismos según el último estudio estadístico presentado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del 2014.

1.3.1. Agrupaciones de lengua y cultura españolas

Su objetivo principal es el aprendizaje del español y su cultura puesto que el sistema educativo no palia dicha necesidad. Sus usuarios son hijos de emigrantes de primera, segunda y hasta tercera generación que en su mayoría se establecieron fuera del territorio español por razones económicas.

Dichas clases tienen lugar fuera del horario escolar obligatorio y donde exista un núcleo de estudiantes mayor a diez. Aunque dicha circunstancias se han ido deteriorando a lo largo de los últimos años puesto que el número de alumnos ha disminuido a causa de la calidad de sus servicios. El Ministerio ha establecido clases semipresenciales, cerrando aulas y haciendo a las familias desplazarse. Esto ha hecho menos atractivas dichas clases y su abandono posterior.

Como asegura Blanco (2012, 13), madre y representante de las familias del Aula de Condorcet, en la ALCE de París: Las Clases complementarias de lengua y cultura españolas aparecen como un vector óptimo para proporcionar medios para el mantenimiento de sus raíces culturales, lingüísticas a los descendientes de españoles en el exterior y hacer fructificar sus capacidades potenciales para la promoción y difusión de la lengua y cultura españolas en los países de acogida...Existe el riesgo de perder década de trabajo por y para el español.

Como se observa en la tabla siguiente, el número de alumnado actual supera a los del curso 2007/2008, cuando aún se contaba con 20 agrupaciones y 13 profesores más. De ello podemos deducir la reducción en la calidad de la enseñanza y por tanto del rendimiento escolar del alumnado

CURSO ACADÉMICO		2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13
AGRUPACIONES Y AULAS DE LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS	Nº de Agrupaciones	20	20	20	⁽¹⁾ 20	20	20	⁽²⁾ 20	⁽³⁾ 18	⁽⁴⁾ 18	18	15
	Nº de alumnos	15.957	15.633	15.515	15.322	14.946	14.475	14.037	14.472	14.620	14.667	14.687
	Nº de profesores	186	191	195	189	184	166	159	159	156	156	153

- CLAVES:
- (1) Se suprime la Agrupación de Lengua y Cultura de Creteil (Francia) y se crea la Agrupación de Lengua y Cultura de Australia.
 - (2) Se destina un profesor al Aula de Lengua y Cultura españolas en Viena.
 - (3) Se suprime la Agrupación de Lengua y Cultura de Neuchâtel (Suiza).
 - (4) Se destina un profesor al Aula de Lengua y Cultura españolas en Canadá.

Tabla 3

Agrupaciones y Aulas de Lengua y Cultura Española

Curso escolar	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14
Nº de países	9	9	9	9	9	10	10	11	11	11	11
Nº de Agrupaciones	20	20	20	20	20	21	18	18	18	15	14

Nº de aulas	534	510	479	475	442	383	429	432	412	410	371
Nº de alumnos	15.901	15.527	15.428	15.022	14.562	14.108	14.568	14.716	14.737	14.687	14.416
Nº de Profesores	191	195	189	184	166	159	159	156	156	153	144

Tabla 4

El currículo de las ALCE llega hasta el nivel C1 según el MCER. Para ello el alumno tiene 10 años para realizarlo y la posibilidad de obtener el DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera).

Más de la tercera parte de las ALCE se encuentran en Suiza, seguida de Francia con 20%, el 15% en Alemania, el 10% en Bélgica, en el Reino Unido 7%, Estados Unidos 4%, Holanda 4% y Australia 3%, además de un pequeño porcentaje 1% en las aulas de Luxemburgo y Viena.

1.3.2. Centro de titularidad del estado español y titularidad mixta.

Actualmente cuenta con veintidós centros de titularidad propia y dos de titularidad mixta, todos ellos repartido por nueve países (Andorra, Colombia, Francia, Italia, Marruecos, Portugal, Reino Unido, Argentina y Brasil). Donde su alumnado es mayoritariamente de nacionalidad de país en que se ubica (más del 60%).

La lengua vehicular es el español para todo el currículo además de la lengua del país y la lengua extranjera que corresponda. Todo ello hace que el alumnado adquiera un nivel de competencia lingüístico mucho más elevado del

que obtendría en cualquier colegio público ordinal o incluso con un proyecto bilingüe en España.

Un ejemplo de claro del buen funcionamiento de estos programas son el Instituto Español Cañada Blanch de Londres y el Colegio Federico García Lorca de París ambos fundados en los años setenta y con listas de espera de hasta diez alumnos por curso en el año académico 2014/2015.

El horario del I.E. Cañada Blanch es tan singular como él mismo. En Infantil (5 años) y Primaria tiene 5 horas de inglés semanal además de ser lengua vehicular en Educación Artística; 2 horas de Conocimiento del Medio en los ciclos 2º y 3º; Educación Física en 3º. Además de impartir un currículo bilingüe inglés español, los alumnos tienen como asignatura obligatoria el francés desde el 3º ciclo con dos horas semanales (Lorente, 2006).

1.3.3. Secciones bilingües en Europa central, oriental y China

Las secciones son un programa de cooperación educativa entre el Ministerio de Educación y los Ministerios de Educación de los países participantes imparten programas bilingües en sus respectivas lenguas y en español.

El programa comenzó en 1988 con su primera Sección Bilingüe en Budapest. Actualmente, existen un total de 63 Secciones Bilingües en Bulgaria, China, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa, Rumanía, Rusia y su reciente incorporación, Turquía. En la última década ha aumentado un 95% el alumnado y un 105% el profesorado implicado en dichas secciones. Esto se debe a la gran demanda de la enseñanza del español y Estas cifras podrían ser mayores si no se ajustase el crecimiento del programa a las

disponibilidades presupuestarias, tal y como se expone en las estadísticas de la acción educativa en el exterior.

Las ISAS son centros de enseñanza primaria y secundaria de los Estados Unidos y Canadá con los que el Ministerio de Educación colabora en sus programas bilingües español – inglés. Se constituyeron en el 2005 y en la actualidad cuenta con 87 centros: 70 en los Estados Unidos y 17 en Canadá.

El objetivo general es el de promover, cuantitativa y cualitativamente, las enseñanzas de español en centros públicos de enseñanza primaria y secundaria en esos dos países.

El currículo comprende dos bloques: uno de carácter general, compuesto por el mismo contenido para todos los alumnos del Estado o Provincia con la singularidad de que la mayor parte del mismo se imparte en español (en primaria podría llegar al 100%), y un componente específico de lengua española y cultura. La mayoría de estos colegios siguen el sistema dual donde la presencia del español llega a ser 90% o 100% en infantil para ir disminuyendo hasta el 50% a final del 3º ciclo.

1.3.4. Escuelas Europeas

Las Escuelas Europeas son centros educativos públicos oficiales dependientes de los gobiernos de los Estados miembros de la Unión Europea. Fueron creadas para paliar la demanda del personal que trabaja en las diversas instituciones europeas, pudiendo ser utilizadas por otros alumnos en caso de haber vacantes.

La primera escuela europea se creó en Luxemburgo en 1957. España se integró en el sistema de las escuelas europeas desde 1986, una vez adherida a la Comunidad Europea.

De las 13 escuelas europeas, existen 5 secciones españolas en total, siendo 4574 alumnos que asisten a ello. Para ello es necesario 86 profesores. Tenemos que tener en cuenta que el volumen total de alumnado es sobre unos 22.000.

Podemos observar en la siguiente tabla como el número de alumnos ha aumentado significativamente, por lo que el número de profesores también lo ha hecho en la última década. No así su sección, puesto que se ha mantenido en 5. Por lo que se deduce, que se habrán aumentado el número de alumnos en las mismas escuelas.

Evolución de las secciones españolas en las escuelas europeas.

<i>CURSO ACADÉMICO</i>		2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13
PRESENCIA ESPAÑOLA EN ESCUELAS EUROPEAS	<i>Número de Escuelas</i>	⁽¹⁾ 11	11	11	⁽²⁾ 12	12	12	12	12	12	12	13
	<i>Nº de Secciones esp.</i>	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
	<i>Número de alumnos</i>	3.436	3.753	3.995	4.250	4.202	4.254	4.524	4.509	4.346	4.596	4.574
	<i>Número de profesores</i>	64	77	81	83	83	82	85	84	84	84	86

CLAVES: (1) Se pone en funcionamiento la Escuela Europea de Alicante.
(2) Se incorpora un funcionario docente español a la Escuela Europea de Frankfurt.

Tabla 5

Una vez superado el bachillerato en dichas escuelas, obtienen la titulación denominada Bachillerato Europeo, que da acceso a las universidades de los países miembros y se reconoce, a efectos académicos, en casi todo el mundo.

Podemos concluir tal y como expone García (2014) que la red de centros españoles en el exterior es superior a la que se desarrolla dentro de nuestras fronteras. Es un cúmulo de circunstancias, el docente español en el exterior está más motivado al tener alumnos de élite como son descritos por el MEC, en un entorno que propicia el bilingüismo y la interculturalidad.

1.4. El bilingüismo en el marco europeo y español

Según Caballo (2001), podemos empezar a hablar de una enseñanza bilingüe en Europa a partir de 1912 en Luxemburgo. Alcanzamos a entender su precocidad, si analizamos el entorno social de dicho país, donde la necesidad de comunicarse con sus vecinos fronterizos hace propiciar el aprendizaje de otra lengua. Otro caso parecido es el de Bélgica en 1940.

No fue hasta los años 60 que los países nórdicos impulsados por la necesidad de hacer negocios y viajar entre otras cosas, empezaron a impulsar la lengua extranjera de forma obligatoria en Educación Primaria y con ello promover el bilingüismo. Dinamarca en 1958, Suecia en 1962, Noruega en 1969, Finlandia en 1970 y por último Islandia en 1973.

Los primeros programas europeos que tenían como objetivo el conocer otras culturas, lenguas y la movilidad de las persona datan de 1957. Estos programas fueron elaborados por la División de Política lingüísticas en Estrasburgo.

Posteriormente, el documento de mayor relevancia fue el Threshold Level (nivel umbral) en 1975. Aunque su principal fin no era un documento de referencia, sino más bien, de describir los distintos niveles de competencia del idioma. Tuvo un gran impacto en la mayoría d los sectores educativos (profesorado, alumnado y editoriales). Podemos afirmar que estableció los

cimientos del enfoque comunicativo gracias a la importancia de las descripciones de nociones y funciones del lenguaje donde las necesidades del alumnado es punto de partida. (García, 2003).

Tuvo que transcurrir tres décadas y un sinfín de cambios para que El Consejo de Europa viera claro la necesidad de promover el aprendizaje de las lenguas. Para ello, puso en marcha proyectos con planes a medio plazo y conferencias intergubernamentales, que culminaran con las líneas de trabajo, para analizar los resultados, llegar a conclusiones y en su caso la realización de documentos de referencia.

En uno de esos congresos intergubernamental (Transparencia y coherencia en la enseñanza de idiomas de Europa: objetivos, evaluación, certificación) celebrado en Suiza, se asumió el compromiso de la experimentación de un nuevo entorno metodológico. A este llamamiento se inscribieron quince países entre los que no figuraba España. (Díaz-Corrales, 2002).

Esta experiencia que englobó tanto a colegios públicos como privados sirvió para mejorar el documento base, y poder ser publicado en el año 2001, su versión definitiva, el año europeo de las lenguas.

El Consejo Europeo consciente de la necesidad de favorecer, entre la ciudadanía europea, la enseñanza y el aprendizaje de un idioma extranjero desde edades tempranas, promueve la utilización de este documento como punto de partida y herramienta fundamental hacia el cambio. Tenemos que ser conscientes de que los sondeos realizados por el Eurobarómetro en abril de 2000 indicaban que menos de la mitad de los europeos creen ser capaces de mantener una conversación en una lengua que no sea la materna. (Plan de Fomento del Plurilingüismo, 2005).

El Marco Común Europeo de Referencia se presenta como una magnífica herramienta para los profesionales de la enseñanza de lengua y en especial de una lengua extranjera (profesores, examinadores, autores de materiales, diseñadores de cursos, autoridades educativas y formadores de profesores).

El marco de referencia establece seis niveles comunes de referencia, siendo posible la creación de subniveles para precisar el nivel de competencia del usuario. Estos niveles de referencia tienen como objetivo establecer las distintas competencias lingüísticas que ayude a unificar los reconocimientos a nivel europeo y con ello facilitar la movilidad del individuo. A continuación describiremos cada uno de ellos brevemente:

El nivel A1, de descubrimiento (breakthrough), es el más bajo. Donde el alumnado hace un uso generativo de la lengua a través de frases muy sencillas.

El nivel A2 de supervivencia o intermedia (waystage), también se refieren al como plataforma. Aquí se describen la mayoría de las funciones sociales. EL alumnado es capaz de realizar conversaciones con cierto apoyo y ilimitaciones.

El nivel B1 umbral (threshold), categorizado por intermedio en las EEOOI. Como su nombre indica se encuentra en medio camino entre el inicial y el avanzado. El alumnado es capaz de mantener una conversación en una gran variedad de contexto, crear y comprender textos sencillos y coherentes, cometiendo errores acorde a su nivel.

El nivel B2 avanzado o de usuario independiente (vantage). Los descriptores son más exigentes para este nivel. Se resalta la capacidad de argumentar eficazmente, de desenvolverse con soltura en un discurso de carácter social.

El nivel C1 autónomo (proficiency) se denomina dominio operativo eficaz y se caracteriza por un repertorio lingüístico amplio que permite una comunicación fluida y espontánea.

El nivel C2 de excelencia (mastery) Se denomina de maestría por el grado de precisión, propiedad y soltura en el uso de la lengua, no teniendo que ser el hablante nativo.

Debemos hacer constar que el aprendizaje de una lengua no es siempre vertical y que a medida que alumnado va avanzando ampliará sus capacidades de forma horizontal. Por ello, el Marco de referencia permite diversifica la escala en A2+, B1+, B2+.

Aunque esto niveles se representan un esquema equitativamente, debemos ser consciente que se requiere más del doble de tiempo para pasar del A2 al B1, del que se necesito para pasar del A1 al A2. La forma de representarlo sería en un cono invertido tal y como lo hace García (2003).

Otras de sus novedades es que divide en tres las competencias comunicativas. La competencia lingüística, la competencia pragmática y la competencia sociolingüística.

El capítulo final analiza las opciones disponibles para evaluar, siguiendo su estilo no dogmático.

Del saber / de la capacidad.

Normativa / criterial.

Formativa / sumativa.

Performance / conocimientos.

Subjetiva / objetiva.

Holística / analítica.

Por series / por categorías.

Competencias adquiridas / competencias en proceso.

Directa / indirecta.

Por escalas / por nivel.

Impresiva / dirigida.

Serial / categorial.

Cooperativa / autoevaluación.

El Consejo Europeo propone como herramienta complementaria al Marco de referencia el portfolio. Son una serie de documentos donde el alumnado refleja el aprendizaje de las lenguas extranjeras y su cultura que este adquiriendo durante un periodo de tiempo que se haya establecido.

El portfolio tiene varias funciones. Por una parte, tiene la función informativa sobre los niveles de competencias lingüísticas, las experiencias culturales adquirida durante el aprendizaje de una lengua. Además, sirve para que el usuario reflexiones sobre el aprendizaje lingüístico y cultural de esa lengua.

El Portfolio se divide en tres partes:

Un pasaporte con información de la enseñanza seguida oficialmente, así como una autoevaluación de las competencias lingüísticas adquiridas según los niveles de referencia del MCER.

Una biografía del currículum del alumno en lenguas y de la información sobre sus experiencias lingüísticas y culturales más significativas, dentro y fuera del contexto escolar.

Un dossier con el material que el alumnado haya elaborado el mismo que reflejen la progresión de sus competencias. Deberán ser elegidas por el usuario para una mayor implicación en el proceso de aprendizaje e ilustren las experiencias y logros expuesto en el pasaporte y en la biografía.

Anteriormente al MCER se puso en marcha el Programa Sócrates en 1996 pero no fue desde 2000 hasta 2006, con la aparición de Sócrates II el cual fue la primera iniciativa de la comisión en materia de política lingüística que fomentara la cooperación europea en todos los contextos educativos. Fue el propulsor de múltiples movilidades, creaciones de redes de buenas prácticas, análisis comparativos, movilidades de profesorado y alumnado... Todo ello englobado en ocho iniciativas, Comenius (para la educación primaria), Erasmus (para la secundaria), Grundvig (educación de adultos), Lingua (enseñanza-aprendizaje de lenguas europeas), Minerva (información y comunicación de tecnologías en educación), Observación e innovación (temas relacionados con los sistemas educativos y políticas educativas), Acciones Conjuntas y Medidas de Acompañamiento.

Le continuó Lifelong Learning Program desde 2007 hasta 2013. Este programa se dividía a su vez en cuatro acciones Comenius para las escuelas, Erasmus para la educación superior, Leonardo da Vinci para la formación profesional y Grundtvig para la educación de adultos.

El programa de acción comunitaria en el campo de la educación, la formación, la juventud y el deporte desde 2014 hasta 2020 se llama Erasmus +. Su nombre proviene del gran éxito de unas de las cuatro acciones de su programa antecesor.

Erasmus+ está regulado por el reglamento 1288/2013 del parlamento europeo y del consejo de 11 de diciembre de 2013 (DOUE. L 347/50 de 20,12, 2013) y la convocatoria de propuestas de Erasmus+ para el año 2014 (DOUE C 362/62 de 12,12, 2013). Antes de analizar este programa de acción tenemos que saber que se engloba dentro del marco estratégico para cooperación europea en Educación y Formación ET 2020 donde se pretenden que los alumnos aprendan tres lenguas, es decir, su lengua materna y dos extranjeras (L1+2) al igual que potenciación del aprendizaje permanente y la movilidad, mejora de la calidad y la eficacia de la educación y la formación, promover la

equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa, incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.

Este objetivo se está haciendo realidad poco a poco y gracias a la implicación de las diferentes administraciones educativas. Un ejemplo de ello es el programa llevado a cabo en Escocia 1+ 2 approach o en los centros andaluces con la implantación del francés como segunda lengua desde el curso 2016/2017. Aunque debemos destacar que si comparamos ambos programas vemos que el nivel de horas al que el alumnado está expuesto, vemos que en Escocia son una hora semanal y sin un especialista de lenguas y en Andalucía son 5 horas en total y con profesorado especializado. De lo que podemos deducir que ambas instituciones están alcanzando el objetivo I1+2 pero con resultados muy distintos.

Entre los objetivos que se describe en la guía de la Junta de Andalucía destacamos los siguientes:

- a) Mejorar el nivel de aptitudes y competencias clave, atendiendo al mercado de trabajo, a través de la Movilidad para el aprendizaje y de la Cooperación entre educación y formación con el mundo del trabajo.
- b) Fomentar mejoras de la calidad, excelencia, innovación e internacionalización.
- c) Promover un ámbito europeo del aprendizaje permanente, con el reconocimiento de cualificaciones y difusión de buenas prácticas.
- d) Reforzar la dimensión internacional de la educación y la formación.
- e) Mejorar la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Erasmus+ se divide en tres claves. Para sintetizar, hemos expuesto solos los sectores que más directamente afectan a la enseñanza en los centros escolares de primaria y secundaria.

- Acción clave 1 (KA1). Movilidad de las personas por motivos de aprendizaje:

Movilidad de estudiantes de Formación Profesional y de Educación Superior.

Movilidad del personal, en especial de profesores, formadores, directivos y monitores juveniles.

- Acción clave 2 (KA2). Cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas:

Asociaciones Estratégicas entre organizaciones educativas o juveniles y otros actores relevantes.

- Acción clave 3 (KA3). Apoyo a la reforma de las políticas:
Conocimiento en los campos de la educación, formación y juventud.

La KA1 se refiere a la formación del individuo pero a diferencia de anteriores proyecto, esta clave se tendrá que solicitar por medio de las instituciones puesto que se intenta que la formación individual repercuta a todo el centro de manera directa.

La KA2 mantiene casi las mismas directrices de los proyectos anteriores. Quizás la diferencia más notable es que su concurrencia será a nivel nacional y no autonómico como ha sido hasta ahora.

La KA3 es una clave que aunque nos repercuta sus acciones, no podemos tomar parte de ella como docente, puesto que está reservada a acciones políticas y gubernamentales.

El programa de acciones comunitaria a supuesto un retroceso a nivel burocrático, puesto que, el equivalente a KA2, era un procedimiento más asequible y con menos trabas administrativas. Si es verdad, que una vez concedida, la repercusión en el ámbito educativo es mayor y a mayor escala puesto que se solicita para el centro educativo y no para el docente, de forma individual.

Por otro lado, el K1 esta siendo concedido de forma minoritaria, siendo más efectivo el hermanamiento con otros centros de la Unión Europea para poder ser beneficiado de las ayudas.

2. INTERCULTURALIDAD Y BILINGÜISMO

El bilingüismo puede llegar a ser una herramienta capaz de fortalecer y ampliar las relaciones con otros grupos culturales que comparten el mismo idioma. En la actualidad, el inglés es la lengua más internacional y ésta es utilizada como herramienta comunicativa fundamental para estrechar lazos con personas de diferentes países. Esto se puede reflejar cuando viajamos al exterior o incluso en nuestro propio país, a través de la lengua perpetuamos lazos que de otra manera no hubiese sido posible, ayudamos y somos ayudados. Ser bilingüe significa algo más que aprender un idioma, es comprender otras culturas y fomentar el respeto mediante la creación de personas con una mentalidad más abierta.

En este apartado trataremos el valor pedagógico del bilingüismo y que herramientas nos aporta para trabajar la interculturalidad en el aula.

2.1. El valor pedagógico del bilingüismo desde una perspectiva intercultural e inclusiva

Nadie pone en duda la importancia de una enseñanza intercultural e inclusiva dentro de los centros escolares bilingües del siglo XXI. Aprender una nueva lengua significa aprender una nueva cultura. Pero no siempre fue entendido de esta manera. Para ello ha hecho falta y sigue en la actualidad el apoyo de las instituciones, la formación continua del profesorado y un entendimiento más humanístico de la lengua. Pero tal y como afirma Leiva (2011) existe un desfase entre la teoría y la práctica de la interculturalidad que se va haciendo cada vez más pequeño, gracias a que cada vez más los profesores optan por la interculturalidad como alternativa pedagógica para construir una escuela más optimista, solidaria y humana.

Como punto de partida debemos definir el término interculturalidad y la competencia intercultural, a la vez que los vocablos relacionados con él, como multiculturalidad o pluriculturalidad ,multilingüismo y plurilingüismo.

Para poder entender el concepto de interculturalidad es necesario hacer una comparación con multiculturalidad, puesto que en ocasiones son tratadas como sinónimos.

Según Níkleva (2012), podemos definir que la interculturalidad es reciprocidad y reconocimiento de las diferencias culturales. Por otro lado, multiculturalidad es la mera presencia de varias culturas en una misma sociedad. Por su parte García (2014) añade que existen unas relaciones que implican la mutua aceptación y el enriquecimiento de las personas en el contacto. Por el contrario, en las sociedades multiculturales no tiene por qué haber ese contacto.

La interculturalidad se describe como una herramienta esencial para combatir el racismo y la xenofobia (Plan de Fomento del Plurilingüismo 2005; Leiva 2011). Puesto que la experiencia y el conocimiento de la realidad de otro junto a la competencia comunicativa hacen que disminuyan los conflictos entre personas. De igual modo, promueve una convivencia basada en el respeto a la diferencia cultural como legítima en su diferencia.

Aunque para entender el concepto de interculturalidad en profundidad, en la actualidad, es necesario hablar de competencia intercultural la cual fue creada por la necesidad de ampliar el concepto de competencia comunicativa. Su creador fue Byram (1997), y posteriormente desarrollada por Byram, Gribkova & Starkey (2002), quienes estructuraron la competencia intercultural en cuatro factores interrelacionados: actitudes, habilidades, conocimientos y educación. Las cuatro están relacionadas con un “savoir” (saber ser, saberes, saber aprender, saber comprender, saber hacer) (Castele, 2009; Iriarte &

Herrero, 2009). Tales fueron su repercusión que el mismo MCER las toman como referencia para definir las competencias generales del individuo y apoyar el enfoque comunicativo. Estas competencias se manifiestan en la capacidad que tiene el alumnado de superar el etnocentrismo del grupo propio, de efectuar un cambio de perspectivas, de identificar la propia relación que existe, así como de realizar interpretaciones entre diferentes sistemas culturales.

Los cuatro saberes mencionado anteriormente desarrollado por Byram, Gribkova, & Starkey (citado en Hernández & Valdez 2010) se centra en:

Saber ser (actitudes y valores): disposición positiva hacia el aprendizaje de la competencia intercultural; actitud a relativizar el yo y a valorar a los otros; actitudes de apertura, curiosidad y predisposición para suspender el recelo hacia la cultura ajena; capacidad de relativizar valores, creencias y comportamientos propios.

Saber aprender (destrezas interculturales): desarrollo de un conocimiento y uso de estrategias para localizar, analizar e interpretar conceptos, significados, creencias y prácticas culturales desconocidos. Es la aptitud para observar y participar en nuevas experiencias, así como para incorporar conocimientos nuevos a los existentes.

Saberes (conocimientos interculturales): conocimiento de grupos sociales, sus productos y prácticas; conocimiento de los procesos sociales y de su funcionamiento en los grupos sociales así como la conciencia de que la gente posee múltiples identidades.

Saber hacer (reconocimiento crítico cultural): disposición general caracterizada por un compromiso crítico con la cultura extranjera y la propia; capacidad de integrar los otros tres saberes en encuentros interculturales; desarrollo de pensamiento crítico y capacidad de superar estereotipos.

Estos saberes pueden o deben ser considerados como objetivos en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Es por ello que junto a la metodología AICLE, se han convertido en los modelos metodológicos de referencia de la interculturalidad, que ha ido adquiriendo una importancia mayor en el proceso didáctico de la adquisición de una lengua extranjera. Como señalan Pérez Cañado, Almagro, Casas y Rascón (2011) leído en una publicación de Sánchez-Torres (2014), lo que distingue el enfoque AICLE de otras iniciativas de educación bilingüe es “su integración pedagógica planificada y contextualizada de contenido, cognición, comunicación y cultura en la práctica de la enseñanza y aprendizaje”.

Por otro lado, la competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar. Consejo de Europa, (2002, 167).

El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo en forma de estereotipos nacionales (MCERL 2001).

Lozano (2012) clarifica la diferencia entre multilingüismo y plurilingüismo según indica al respecto el Marco común.

Multilingüismo es el conocimiento que el hablante posee de diversas lenguas o su coexistencia en una sociedad. Ello puede alcanzarse ofreciendo un más amplio abanico de enseñanza de L2 en el ámbito institucional y evitando priorizar una L2 determinada respecto a otras.

Plurilingüismo es un término que ha ido adquirido una especial relevancia en los últimos años, en el Consejo de Europa y en relación con el ámbito de la glotodidáctica. Se refiere al conocimiento de dos o más lenguas por parte, en este caso, del alumnado. Este término ha sido y sigue siendo utilizado por las organizaciones educativas andaluzas. No solo fue utilizado desde el 2005 con el plan de fomento del plurilingüismo sino que ahora se está utilizando para la nomenclatura de los centros educativos donde se imparten varias lenguas extranjeras. Estos son llamados centros plurilingües. Se espera que para los próximos cursos escolares, el nombre de centro bilingüe pase a ser plurilingüe puesto que la segunda lengua estará implantada en todos los centros públicos de Andalucía.

Ni que decir tiene que la implantación de las enseñanzas plurilingües han propiciado un contexto ideal para desarrollar la competencia intercultural.

El bilingüismo o plurilingüismo es un modo de transmisión cultural, desde la introducción de la enseñanza de una lengua, estamos creando conocimientos culturales. El aprendizaje de una lengua no tiene sentido si el alumnado no tiene conocimientos de las tradiciones, formas de vida, historia, monumentos, equipos de fútbol, moneda, situación geográfica, en general, todo aquello que hace que la lengua de un país se acerque al alumnado (Byram & Morgan, 1994). Todo esto hará que se cree un interés, una cercanía y sobre todo conocimientos.

Cuando hablamos de la interculturalidad en los centros educativos, la entendemos como un motor que promueve las actitudes y valores sociales, pero si nos centramos en las aulas donde se aprende una nueva lengua, hablamos de un enfoque cultural, donde la meta es aprender a comportarse de forma adecuada, reconocer y respetar la diversidad y desarrollar la competencia intercultural (Níkleva, 2012).

Por ello, desde las instituciones, se ha respaldado como podemos comprobar en los fines de la educación en la LOE y en la LOMCE, donde se establece que “la formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad”.

El Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria, instauró cuatro bloques de contenidos para las enseñanzas de la lengua extranjera, donde uno de ellos era aspectos socio-culturales y consciencia intercultural. Sin embargo, con la implantación de la LOMCE estos bloques de contenidos se han reformulado y en consecuencia ha desaparecido el bloque relacionado con interculturalidad, focalizando todos los contenidos sobre interculturalidad en la nueva asignatura Valores sociales y Cívicos. Lo que entendemos como un retroceso en el aprendizaje, no solo porque focaliza la interculturalidad en una materia, que es impartida al alumnado que no está inscrito a la asignatura de religión, sino porque una lengua no se puede adquirir sin el entendimiento y respeto de su cultura. Enseñar una lengua es algo más que transmitir un código lingüístico, implicando la transferencia de la cultura que sustenta, con los valores, intereses y visiones del mundo propios de la misma (Baker, 2006).

Es por ello que el MCER (2001) ya estaban establecido los contenidos que deberíamos tratar en clase. Estos serían aquellos relacionados con la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, las

creencias y las actitudes, las convenciones sociales, el lenguaje corporal y el comportamiento ritual. "(Iriarte & Herrero 2010").

Níkleva (2012), en cambio, los agrupa en las siguientes categorías: Identidad, condiciones de vida y organización social, organización sociopolítica interacción cultural y social (comportamientos socioculturales) historia y actualidad de los países hispanos, geografía de los países hispanos, herencia cultural.

Solís (2012) por su parte cree que más que propiciar el estudio de los contenidos culturales, propone que "debemos de estimular en los aprendientes la curiosidad por descubrir los soportes de los juicios que generan dichas representaciones y potenciar la capacidad de justificar dichos juicios".

No debemos caer en la tentación de que el alumnado aprenda sobre los estereotipos en sí mismos, sino que su aprendizaje debe aportar información sobre la realidad cultural que se encuentra detrás de los estereotipos.

Sería necesario, por tanto, fomentar la enseñanza del inglés como lengua franca desde la perspectiva del enriquecimiento cultural y el fomento del diálogo y la mediación interculturales (Byram, 1997).

Centrándonos en las políticas educativa de las lenguas y la interculturalidad en Andalucía más recientes, nos remontamos a hace una década donde Plan de Fomento del Plurilingüismo (2005) propone una serie de objetivos en líneas generales que son:

- a) Fomentar el dominio de lenguas extranjeras por parte de la ciudadanía andaluza con una clara finalidad comunicativa.
- b) Formar al alumnado andaluz, a través del plurilingüismo lingüístico y cultural, para integrarse en un contexto cada vez más mundializado.
- c) Acercar a una Andalucía, multiétnica, pluricultural y plurilingüe, a nuevas lenguas y culturas.

Las acciones número cincuenta y ocho vinculada al programa Plurilingüismo e interculturalidad se define así:

Desarrollo de actividades formativas relacionadas con la enseñanza de idiomas extranjeros y la atención a la diversidad intercultural.

En enero de 2011 la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía publica la primera edición de la guía informativa para los centros bilingües y en febrero de 2013 la segunda edición, con algunas modificaciones mínimas, bajo el nombre guía informativa para centros de enseñanza bilingüe, como un instrumento de ayuda al profesorado implicado y comprometido, el cual se llamaba proyecto bilingüe. En esta Guía se pueden encontrar aspectos organizativos, de planificación, formativos o metodológicos, y ejemplos de buenas prácticas a partir de lo que ya se realiza en la mayoría de los centros bilingües, pero lo más relevante para esta sección de este trabajo es la especificación de las funciones del auxiliar de conversación. Estas funciones, son:

a) Lingüístico y sociolingüístico: los auxiliares son modelos de corrección en la L2 a nivel fonético, gramatical, léxico, semántico, de interacción o de registro. Deben poner énfasis en el trabajo de la lengua a nivel textual y especialmente en el código oral. No es conveniente que bajen al nivel oracional para hacer explicaciones gramaticales; esto quedará para el profesorado de L2.

b) Didáctico: los auxiliares deben coordinarse con el profesorado de área lingüística y no lingüística de la “sección bilingüe” para planificar actividades, elaborar materiales o buscar recursos.

c) Intercultural: los auxiliares pueden acercar la cultura y la sociedad de su país y de los países donde se habla la L2 a través de presentaciones de temas actuales, materiales auténticos o contactos con centros educativos de las sociedades que representan.

d) Lúdico: los auxiliares suponen una gran motivación para el alumnado porque representan juventud, novedad, exotismo, etc. Podemos aprovechar esta circunstancia para que colaboren en actividades complementarias y extracurriculares si lo desean.

El auxiliar es capaz de transmitir su cultura de una forma innata, difícilmente reemplazable por los libros de texto. A todo ello, le unimos la cercanía con el alumnado, que es capaz de conseguir al tratarse, en su mayoría, de auxiliares bastante jóvenes .

El auxiliar es, sin duda alguna, una de las claves de la enseñanza bilingüe, puesto que ha hecho posible, en cierta medida, uno de los objetivos de dicha enseñanza, la adquisición de la competencia intercultural. Más aun cuando hablamos de centros situados en el interior de Andalucía o zonas rurales donde la presencia de inmigrantes es nula y menos aún que sean de un país de origen, donde su lengua materna es la que se está aprendiendo en el centro educativo.

Para ello el alumnado debe atravesar por una serie de etapas descrita por Bennett (1993) y Tobin & Abelló-Contesse (2013) (citado en Sánchez-Torres 2014) sugieren que estas etapas son la negación, la defensa, la minimización, la aceptación, la adaptación y la integración. Estas son divididas en dos, las tres primeras etapas son etnocéntricas y las tres últimas etnorelativas. El alumnado va avanzando a través de estas etapas al encontrarse e interactuar con la diferencia cultural y se mueven de las etapas etnocéntricas a las etnorelativas en el proceso de sensibilización mientras adquieren más competencia intercultural y tienen la oportunidad de interactuar con la diferencia cultural. Dichos autores afirman que son muchos los investigadores y pedagogos, que creen que el profesor de lengua extranjera o segunda lengua puede jugar un papel central como guía de los estudiantes a través de las etapas de la competencia intercultural. Tanto es así, que la

competencia interactiva intercultural se ha convertido, recientemente, en un objetivo educativo en el mundo occidental para contribuir, a nivel individual, al bienestar social facilitando una política multicultural, mejorando la integración de minorías étnicas y apoyando la cohesión social. Podemos afirmar que nos encontramos con uno de los mayores retos del siglo XXI.

Para Denis & Matas (citado por Hernández & Valdez, 2010), el proceso de adquisición de la competencia intercultural tiene cinco fases: Sensibilización, concientización, relativización, organización y implicación-interiorización.

Con el fin de vincular el papel del profesor con el desarrollo de la competencia intercultural de manera explícita en el aula, presentamos algunas propuestas didácticas de diversos autores. Las actividades sugeridas promueven la reflexión y el análisis de diversas situaciones que sirven como introducción a la cultura del idioma objeto de aprendizaje, en la cual, existen diferencias que pueden a veces, llevar a malentendidos culturales. Además, permiten que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa y la competencia intercultural; implican comparación y reflexión profunda de las culturas; son tareas en las que los estudiantes exponen sus sentimientos y desconcierto ante la nueva cultura, los cambios que deben hacer para adaptarse y las posturas que han adoptado.

Estas propuestas, a su vez, propician situaciones en las que los estudiantes pondrán en práctica sus habilidades, para negociar e intercambiar ideas, logrando con ello un mejor entendimiento de la cultura meta. Los autores Wintergerst y McVeigh (2011) citado en Sánchez (2014), en *Tips for Teaching Culture: Practical Approaches to Intercultural Communication*, ofrecen estas series de propuesta que estimula la construcción de una conciencia cultural. Estas son: explorar la conexión entre cultura, lengua y pensamiento; enseñar sobre la educación no verbal, los diferentes gestos y sus significado; explorar la cultura y la identidad, conociendo las raíces de todos los miembros de la clase;

explorar el choque cultural y el ajuste transcultural, trabajando las rutinas diarias; explorar las formas tradicionales de enseñar cultura, explorar la cultura y la educación a través de las efemérides, explorar la cultura y la responsabilidad social, conocimiento más profundo de personajes relevantes en dicha cultura.

3. EL BILINGÜISMO EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

En este apartado pretendemos trazar las características fundamentales de la educación bilingüe en Andalucía así como los puntos claves que definen a las enseñanzas bilingües en la comunidad autónoma de Andalucía. Para ello haremos un barrido histórico desde sus comienzos hasta la actualidad.

3.1. El bilingüismo en la escuela andaluza

Para comprender la actual realidad de las escuelas bilingües andaluzas, debemos hacer una revisión histórica de la política lingüística de la Consejería de Educación.

Fue a partir de la firma del Protocolo de Colaboración entre el Ministerio de Asuntos Exteriores de la República Francesa y la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, el 2 de marzo de 1998, que comenzó a implantarse las secciones bilingües español – francés de forma experimental.

Los primeros centros que comenzaron esta andadura fueron dos centros de primarias con sus correspondientes centros adscritos de secundaria, dichos centros están situados en la provincia de Málaga y Sevilla.

Mientras Andalucía ampliaba sus secciones con más centros en el curso escolar 1999-2000, otras comunidades autónomas como Aragón y Galicia se incorporaba esta experiencia.

En el curso siguiente, tras los resultados positivos de la secciones Español-Francés, el 26 de septiembre de 2000, la Consejería firma un

acuerdo de colaboración con el Cónsul General de la República Federal Alemana y el Director del Goethe-Institut de Alemania, en Madrid.

Como resultado de este acuerdo, se implanta las secciones bilingües en cinco centros experimentales de Idioma Alemán, tres en el municipio de Torrox perteneciente a la provincia de Málaga, dos de primaria adscritos a uno de secundaria y dos en Sevilla capital, uno de primaria y uno de secundaria adscritos a él.

Incorporación de centros								
	1998/1999	1999/2000	2000/2001	2001/2002	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006
Nuevos centros	4	4	10	6	2	0	0	111
Total	4	8	18	27	29	29	29	140

Tabla 6

Con objeto de mejorar las competencias lingüísticas de los andaluces nace el Plan de Fomento del Plurilingüismo, el cual, fue aprobado en Consejo de Gobierno del 22 de marzo de 2005.

La Consejería de Educación quiso diseñar una política lingüística global fundamentada en los objetivos teóricos definido por la Unión Europea y de los que emanan el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, los cuales son, aprendizaje, enseñanza y evaluación (Madrid, 2006).

Este documento es de suma importancia, puesto que asentó los pilares fundamentales del proyecto bilingües de las escuelas andaluzas actuales. En él se incluía sesenta acciones, las cuales especificaremos sus características más relevantes.

Acciones de carácter general.

Estas trece acciones hablan de fomentar y crear las herramientas necesarias para la implantación del plurilingüismo, tales como el aumento de horas dedicada a la lengua extranjera mediante la anticipación lingüística en edades tempranas.

Tal y como se especifica en una de las acciones, su propósito era llegar a 400 centros bilingües para final de esa legislatura, marzo del 2008. Esto refleja la implicación política hacia este proyecto, el cual ya se especificaba en el programa electoral del PSOE de 2004 con “la implantación paulatina de un bilingüismo funcional” y en el del 2008 el cual estipuló en 1200 la red de centros bilingües. Claramente no tuvo en cuenta el deterioro de la calidad de la enseñanza a causa de la crisis económica europea.

Se cita el aumento de las redes de EEEOII y de la Educación de Idiomas a Distancia e impulsar los programas europeos y estatales que promuevan el aprendizaje de una lengua, como Idiomas y Juventud o el actual Erasmus +.

Acciones vinculadas al programa “Centros Bilingües”.

De la acción 14 a la 30 engloba acciones que serán explicadas en otros apartados por su relevancia y extensión, como es la formación del profesado, la incorporación del auxiliar de conversación y la creación del coordinador bilingüe.

Acciones vinculadas al programa Escuelas Oficiales de Idiomas.

Para conseguir una red de centros bilingües de calidad es necesario la formación del profesorado y la ampliación de conocimientos lingüísticos del alumnado en las EEEOII. Por ello era y es necesario ampliar el número de centros, formar al profesorado de las EEEOII e impartir cursos de actualización de idiomas. Estos cursos se denominan en la actualidad CAL, Cursos de

Actualización Lingüística, los cuales están enfocados al profesorado de centros bilingües.

Acciones vinculadas al programa Plurilingüismo y profesorado.

Aunque si bien, estas acciones fueron desarrolladas en los primeros años del plan de forma exitosa, en la actualidad se han visto mermadas e incluso extinguidas, como es el caso de las licencias de estudio o las inmersiones lingüísticas.

Acciones vinculadas al programa “Plurilingüismo y Sociedad”.

Madrid(2006) expone que se trata de impulsar el aprendizaje de las lenguas extranjeras fuera del ámbito escolar, es decir, al conjunto de la sociedad andaluza.

Destacar que desde la televisión andaluza han existido varias iniciativas en los últimos años, como por ejemplo, el programa “Are you ready?” en el 2012 o la emisión de series de animación en el 2014 en V.O. inglés, aunque olvidándose del francés y del alemán.

Acciones vinculadas al programa “Plurilingüismo e Interculturalidad”.

Seis acciones que tratan de cómo fomentar la diversidad e identidad cultural a través de diversos programas para el alumnado inmigrante.

Acciones vinculadas al nuevo modelo metodológico.

Las autoridades educativas, guiados por las experiencias pilotos desde 1998 y el contexto europeo, quisieron establecer las acciones necesarias para establecer el currículo intergrado de las lenguas como modelo de referencia. Eran conscientes, que para ello, debían formar al profesorado, como viene reflejado en la acción 66.

Acciones vinculadas a la organización.

Estas acciones están relacionadas con la organización de la Consejería y no de los centros escolares. Para llevar a cabo el Plan de Plurilingüismo se contempla un modelo de organización que incluye un Consejo Asesor y dos Comisiones (Madrid, 2006).

La orden de 5 de septiembre de 2005 contemplaba la composición y las funciones de los principales órganos de asesoramiento y coordinación establecidos en el Plan de Fomento del Plurilingüismo.

Por otra parte la orden de 11 de diciembre de 2006 reguló la composición, funcionamiento y competencias del Consejo Asesor de Política Lingüística.

Acciones vinculadas a la evaluación.

Es evidente la necesidad de hacer un seguimiento y evaluación del resultado de la implementación de este proyecto tal y como se refleja en las cuatro acciones del plan. Por ello, la Consejería de Educación en conjunto con las universidades de Andalucía ha desarrollado diversos planes de evaluación, de los cuales debemos destacar el encargado a la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. En él se pretendía valorar el efecto de un programa que había tenido y tiene una repercusión social y que ha cambiado la organización de los centros de enseñanza. (Lorenzo 2009).

Debemos aclarar que este plan estuvo vigente durante tres cursos escolares y de los cinco programas que lo conformaban (Centros bilingües, Escuelas oficiales de idiomas, Plurilingüismo y profesorado, Plurilingüismo y sociedad y Plurilingüismo e interculturalidad) sólo continúa el programa de centros bilingües.

El cual, fue desarrollado según el marco legislativo de la orden de 24 de julio de 2006 que regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Centros Bilingües. Esta orden desembocó cinco años más tarde a la actual orden por la que se rigen actualmente los centros de enseñanza bilingüe y la que vamos a analizar con mayor detenimiento.

La orden de 28 de junio de 2011 regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Los centros docentes son considerados centros bilingües, siempre y cuando impartan determinadas áreas, materias o módulos profesionales no lingüísticos de currículo al menos el cincuenta por ciento en una lengua extranjera. Si el centro imparte en otra lengua extranjera, es decir, la tercera, tendrá consideración de centro plurilingüe. Esta tercera lengua no podrá superar en hora lectivas a la segunda lengua, teniéndose que impartir para un área no lingüística.

Como novedad esto mismo se aplica no solo a los centros públicos sino a los privados.

Para poder ser centro bilingüe, deberá de disponer de profesorado con una acreditación mínima de B2,C1 o C2. No obstante, el profesorado que haya obtenido su plaza en un centro bilingüe con anterioridad, teniendo un nivel B1 y manteniendo el compromiso de estudio, podrá mantener su plaza. Sin embargo, no podrá concursar a otro centro bilingüe hasta que no obtenga el certificado que le acredite un nivel B2.

La autorización de la enseñanza bilingüe se otorga por etapa educativa y para todo el alumnado, mediante una implementación progresiva de la misma no pudiendo ser mayor a cinco años, por lo cual desaparecen las “secciones bilingües” y el sorteo público para la selección del alumnado. Desaparece el “año cero”, que se utilizaba para la preparación a la implementación bilingüe,

por lo que el alumnado de los nuevos centros autorizados recibe enseñanza bilingüe el primer curso tras su autorización.

El alumnado recibirá una certificación acreditativa de haber cursado la enseñanza bilingüe o plurilingüe al finalizar cada etapa educativa y registro en el expediente e historial académico.

Especifica las funciones del profesorado de L1,L2 y L3 así como el ANL, la cuales son diversas: elaborar el currículo integrado de las lenguas de una manera coordinada; participar en la elaboración o adaptación de materiales para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras; promover el uso del portfolio europeo de las lenguas; abordar el aprendizaje de las lenguas como un instrumento para la comunicación, promoviendo el desarrollo de las destrezas básicas que contribuyen a la adquisición de la competencia lingüística.

La organización y el funcionamiento de los centros bilingües se establece de tal forma que, en educación infantil se debe establecer una hora y treinta minutos de lengua extranjera para la sensibilización a la lengua extranjera por parte del especialista de dicha lengua y siempre y cuando se pueda acompañado de su tutor.

En la etapa de educación primaria, el área de conocimiento del medio natural, social y cultural es obligatorio impartirla en el L2. Actualmente, dicha asignatura está dividida en dos: ciencias naturales y ciencias sociales, ambas siguen siendo impartidas en la L2 de forma obligatoria. Si existen recursos disponibles, otras áreas posibles son educación física, educación artística y educación para la ciudadanía, por lo que dependerá de los recursos humanos de cada centro, el alumnado estará más horas expuesto a la L2.

Los centros públicos se autorizan por planificación educativa bajo la condición de que exista acuerdo previo del Consejo Escolar. Este apartado ha

sido recientemente modificado, siendo autorizados como centros bilingües por la persona titular de la consejería competente en materia de educación de acuerdo con la planificación educativa, una vez oído el consejo escolar del centro.

Los centros bilingües contarán con una persona responsable de la coordinación preferentemente, con destino definitivo en el centro y que imparta la lengua extranjera, que dispondrá del horario lectivo semanal dedicado al desempeño de sus funciones de cinco horas según la Orden de 3 de septiembre de 2010.

Al final de cada curso escolar, la persona titular de la dirección del centro certificará la participación del profesorado de la L1, L2 y en su caso de la L3 y de la persona responsable de la coordinación de la enseñanza bilingüe de los centros públicos mediante el sistema informático Séneca. Dicha certificación puede ser utilizado par el requisito de formación de sexenios o para el concurso general de traslado.

Los centros públicos serán dotados de un auxiliar a tiempo parcial o completo según el número de unidades, sin tener en cuenta las unidades en educación infantil.

A finales de curso escolar 2013-2014 el consejero de Educación, Luciano Alonso firmó convenios con cinco instituciones internacionales para que el alumnado pudiera acceder a los certificados oficiales de alemán, chino, francés e inglés. Las diferentes entidades son Goethe-Institut (Alemania), Hanban/Oficina General del Instituto Confucio (China), Servicio de Cooperación y de Acción Cultural de la Embajada de Francia en España (Francia), Cambridge English Language Assessment y Trinity College London (Reino Unido).

A finales del curso 2008/2009, según El Consejo Escolar de Andalucía (2013), La Consejera de Educación señalaba que se habían cumplido ciento por ciento 55 de las 74 acciones contempladas en el Plan en tanto que el resto de acciones, 19, se encontraban en fase de progreso o estudio.

A medida que transcurren los cursos escolares, el número de centros que se inscriben a este programa es mayor, al igual que la variedad de idiomas al que el centro puede elegir. Siendo el inglés ofertada desde el curso 2005-2006.

Como podemos observar en la figura 1 siguiente el número de centros aumento en 153 del curso escolar 2006-2007 al 2007-2008. Aunque esta cifra resulte eleva, fue superada en el curso 2009-2010 donde aumentaron en 175 los nuevos centros bilingües.

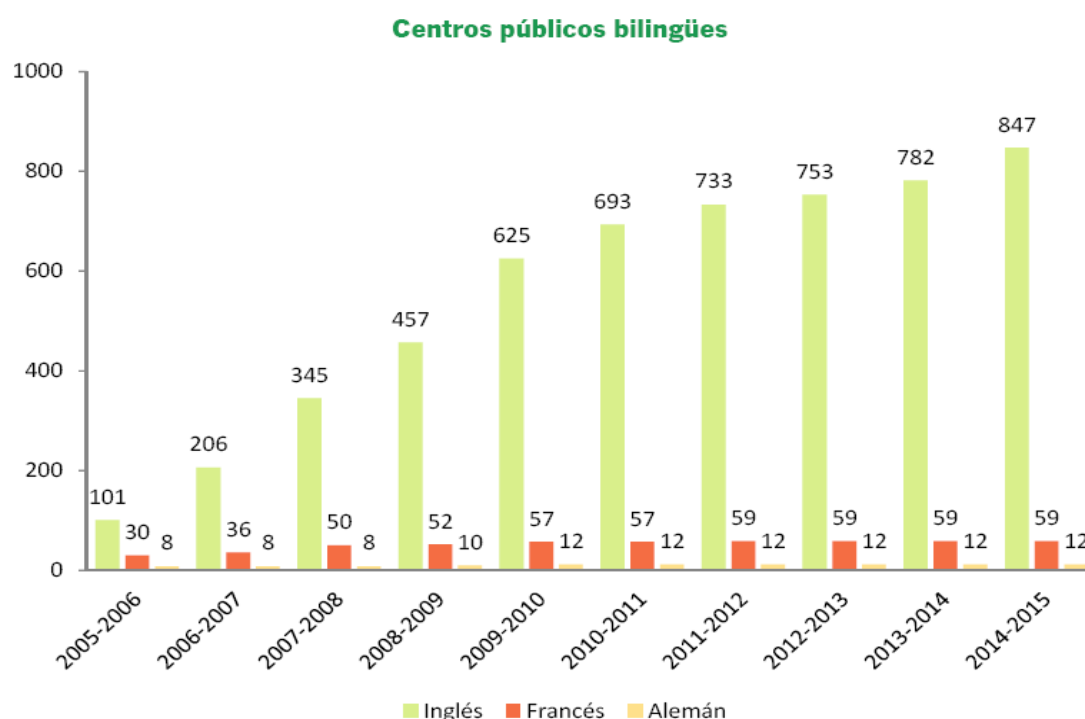


Figura 1

En el curso 2014-2015 se ha aumentado los centros públicos bilingües en 65, por lo que existen en la actualidad un total de 918 en la red de centros públicos bilingüe. De los cuales, en 153 centros se puede estudiar el bachillerato bilingüe. Siendo posible obtener la doble titulación Bachiller-Baccalauréat en las ocho provincias de la Comunidad de Andalucía, al estar implementado el Programa de doble Titulación Bachiller Baccalauréat en un instituto por provincia, es decir, ocho institutos.

Una vez terminado el bachiller o la secundaria, el alumnado puede elegir entre la obtención de veintitrés títulos con certificación de estudio bilingüe de diez familias profesionales diferentes ya que existen 59 Ciclos Formativos de Formación Profesional bilingüe.

Como vemos en la figura número uno, el número de centros bilingües con idioma francés o alemán no ha sufrido el aumento de los centros bilingües que han elegido el inglés como lengua vernácula.

En el curso 2014-2015 existen 847 centros de inglés, 59 de francés y 12 de alemán.

Tenemos que tener en cuenta que el número de centro de titularidad privada ha aumentado en los últimos años siendo un total de 266 lo que constituye esta red de centros.

Según la estimación de la Consejería de educación existen 241.187 alumnas y alumnos de centros públicos cursando enseñanza bilingüe en el curso 2014-2015, frente a los 212.743 del curso anterior.

Los centros bilingües que además de la primera lengua extranjera añaden una segunda en materia no lingüística, es decir, los centros plurilingües, van aumentando poco a poco. En el curso 2014-2015 existen 26 centros repartidos por toda la comunidad, estando Sevilla a la cabeza, tal y como se refleja en la tabla.

Centros Purilingües							
Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla
2	1	3	5	2	3	2	8

Tabla 7

A estos centros plurilingües, hay que añadir las experiencias educativas de la enseñanza del chino en 14 centros públicos de forma extraescolar y las ochos aulas Confucio, una en cada provincia, con una hora y media a la semana dentro del horario escolar. Debemos recordad que fue de manera parecida como comenzó el proyecto bilingüe y quizás dentro de diez años el chino será estudiado por la mayor parte del alumnado de Andalucía.

Por último, mencionar los nueve instituto de secundaria de la provincia de Huelva y Málaga implicados en el Programa Saramago, que imparten portugués como segunda lengua extranjera desde hace cinco cursos escolares.

3.2. Revisión y análisis de prácticas educativas bilingües en los centros bilingüe de la provincia de Málaga.

Una vez analizada la realidad de los centros educativos públicos de enseñanzas bilingües en comunidad autónoma de Andalucía, debemos focalizar nuestra atención hacia la provincia de Málaga, para posteriormente poder comprender la realidad de las zonas rurales de esta provincia a través de nuestro estudio.

Para ello vamos a realizar una breve descripción de los datos obtenidos a través de una encuesta donde han participado 25 coordinadores de dicha provincia. Debemos aclarar que el cuestionario ha sido elaborado por la responsable provincial de plurilingüismo. No habido sido analizado por ningún organismo o por su creadora, vimos la necesidad de hacerlo para poder comprender la situación del bilingüismo de esta provincia.

Los resultado obtenidos tiene como referencia los datos del curso 2014-2015. Habiendo sido cumplimentado a finales del mes de junio de dicho curso escolar.

Los coordinadores participantes proceden de IES (53%) mientras que un casi igualado 46% son de CEIP. Siendo tan solo uno de los coordinadores participante de CEPR.

Tipo de centro

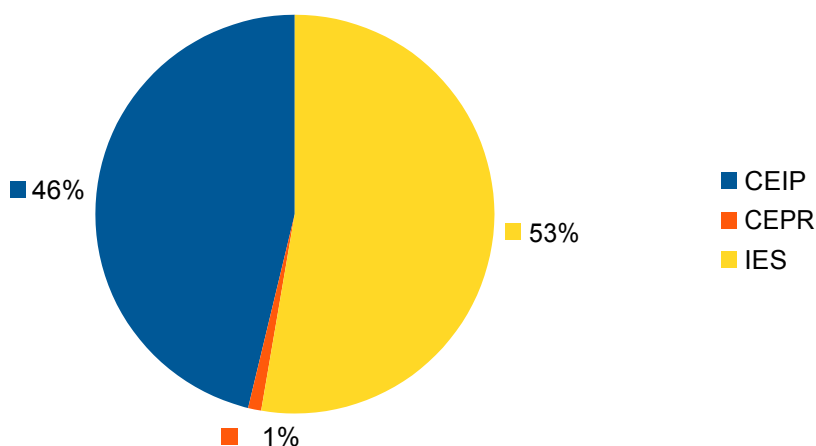


Figura 2

En este cuestionario de valoración de enseñanzas bilingües comprobamos como la participación entre centro de primaria y secundaria ha sido casi igualitaria.

Este dato nos sirve de referencia para las siguientes preguntas, puesto que la realidad de un centro de primaria dista mucho de la vida escolar en secundaria. Desde el horario hasta la metodología, puesto que los docentes han recibido la misma formación, la legislación que los regulan es diferente, la edad del alumnado es mayor, etc.

Si su centro es de Educación Primaria, ¿se imparte L3 en tercer ciclo?

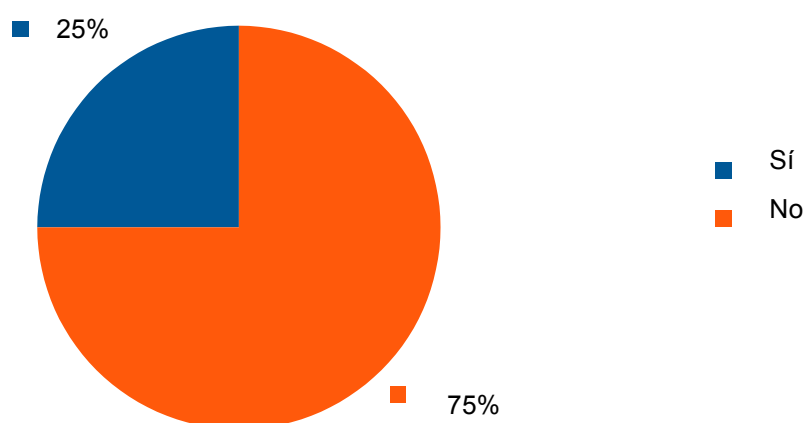


Figura 3

El 25% de los centros participantes son denominados plurilingües puesto que en ellos se enseñan áreas, materias en una segunda lengua extranjera, es decir, L3. Teniendo la consideración de centros plurilingües los centros bilingües que incorporan el aprendizaje a través de un tercer idioma. No tendrá esta denominación los que simplemente impartan la asignatura de un segundo idioma, tal cual.

A partir de este curso escolar todos los centros de primaria están obligados a ofertar la enseñanza de un segundo idioma extranjero, pero sin embargo no son considerados plurilingües.

Málaga junto a Sevilla lideran los centros con dicha categoría puesto que en la mayor parte son los centros donde el primer idioma extranjero es el francés o el alemán.

¿Qué logros destacarías de los conseguidos a lo largo del presente curso en relación con el desarrollo de la enseñanza bilingüe en su centro?

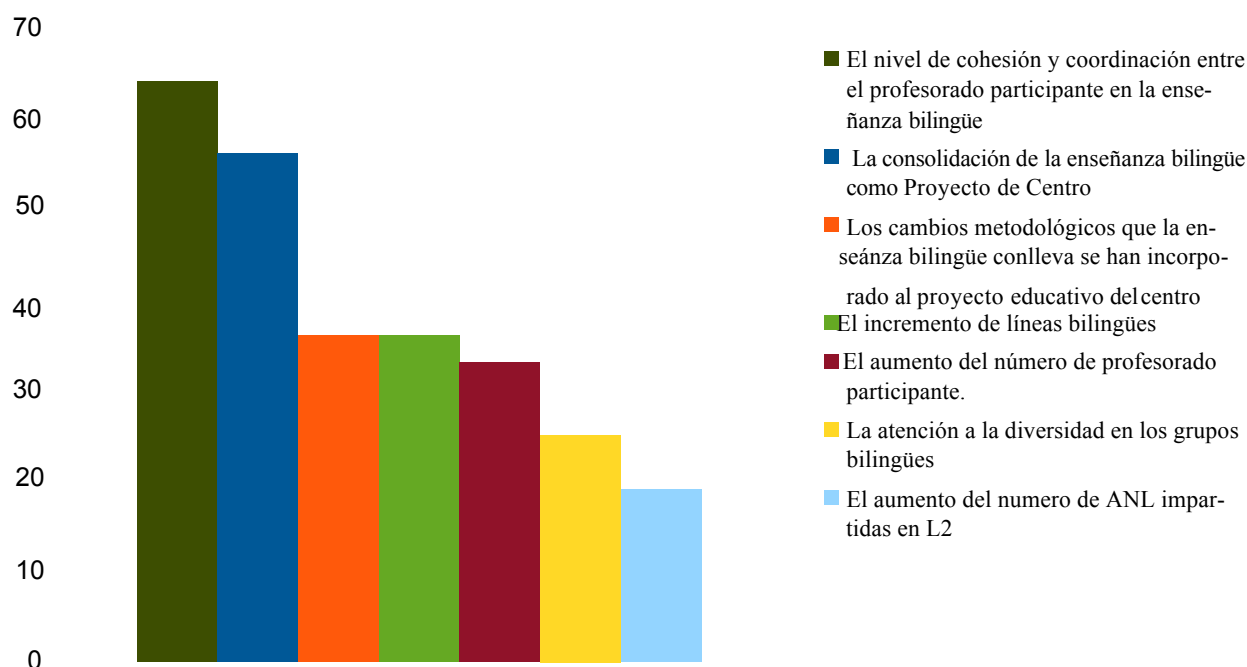


Figura 4

Aunque podemos poner en duda la imparcialidad de la respuesta que ha obtenido mayor resultado, la cual es el nivel de cohesión y coordinación entre el profesorado participante en la enseñanza bilingüe, podemos gratificarnos de que la segunda respuesta más elegida haya sido la consolidación de la enseñanza bilingüe como Proyecto de Centro. Lo cual significa que el centro toma como referente o eje vertebral la enseñanza bilingüe, al ser parte del Proyecto de Centro. Con ello hacemos que todo el claustro forme parte de las enseñanzas bilingües y que no existan diferentes sectores de la comunidad educativa a favor y otros en contra. Para poder conseguir esto, es sin duda indispensable la colaboración del equipo directivo.

Como podemos observar en el gráfico el aumento del número de ANL impartidas en L2 ha sido el logro que menos veces se ha conseguido puesto que muchas veces no solo depende de la disposición de los centros si no de las

administraciones educativas, las cuales deben proporcionar el personal necesario para poder aumentar las ANL.

¿Qué dificultades ha encontrado durante el curso escolar 2014/2015?

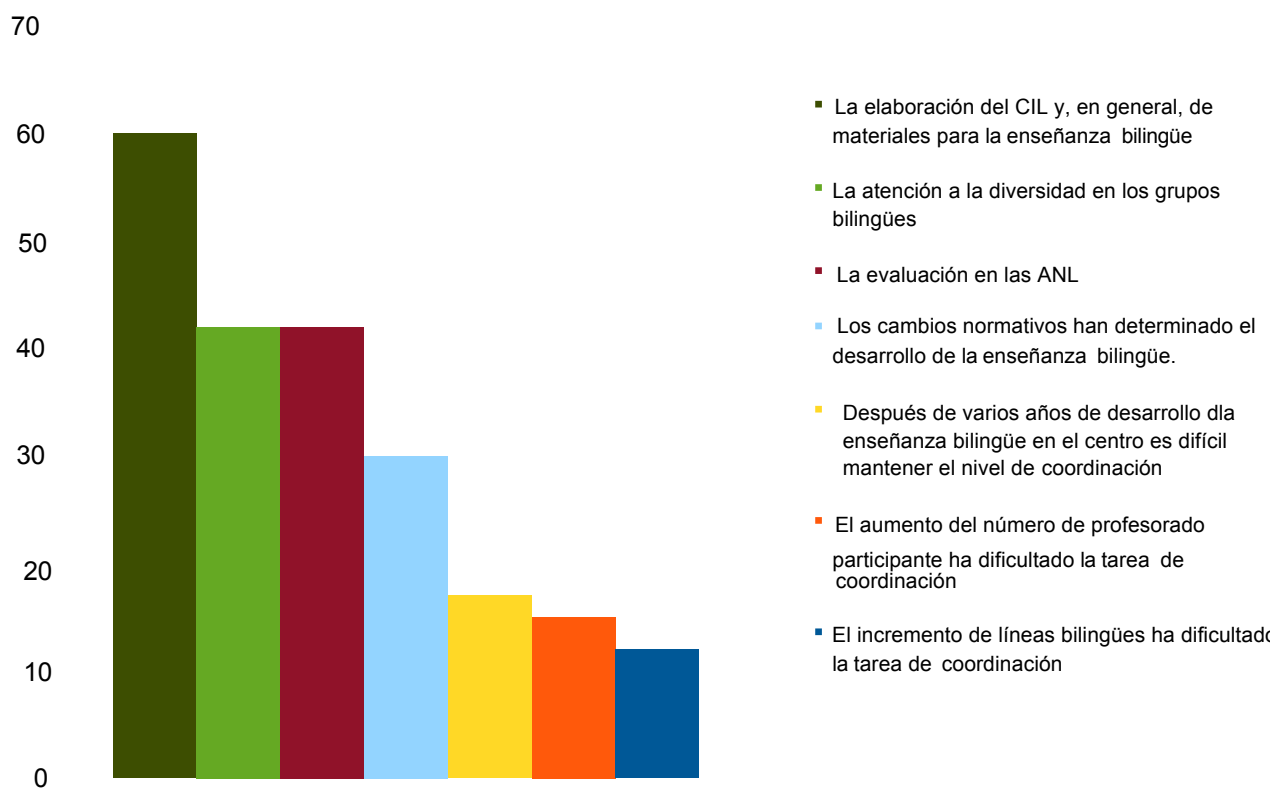


Figura 5

Es bastante significativo como los coordinadores resaltan que la mayor dificultad encontrada durante ese curso escolar haya sido la elaboración del CIL y en general de materiales para la enseñanza bilingüe. Mientras que la Consejería de Educación decidía dejar a disposición del equipo directivo la decisión de mantener una sesión a la semana para dicho fin. Lo cual se ha traducido en la mayoría de los casos en la eliminación de dicha reducción horaria, puesto que en la mayoría de los centros bilingües se ha reducido la plantilla de docentes en al menos uno. Por lo tanto, durante este curso académico y los próximos años no será difícil, sino casi imposible de realizar.

Participación del profesorado del centro, en actividades relacionada con el bilingüismo que no forma parte del equipo bilingüe.

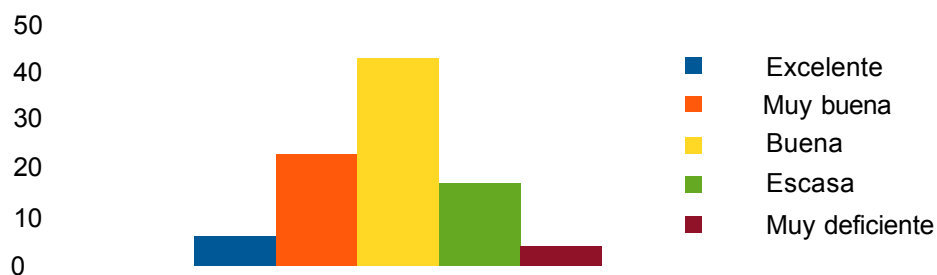


Figura 6

Aunque en la figura número cuatro podíamos ver como logro la consolidación del bilingüismo dentro del proyecto de centro, aun queda un largo camino que recorrer para que exista una colaboración eficaz entre los docentes. Quizás muchas veces es necesario la formación del docente hacia el trabajo colaborativo entre ellos para obtener mejores resultados.

El gráfico refleja que en general existe una buena relación entre ambos sectores, lo que hace que exista una buena participación, pero sin embargo coexisten algunos centros donde la participación es escasa e incluso muy deficiente. Este hecho repercutirá directamente en el alumnado y por ello en su rendimiento escolar. Un centro donde se trabaje con un fin en común y donde la mayor parte de los docentes colaboren en todos los proyectos que se llevan a cabo, indistintamente si formas parte directa o indirectamente de él, es un centro con vitalidad y en definitiva un lugar de aprendizaje.

¿El equipo directivo respeta en horario lectivo la reducción horaria íntegra del coordinador?

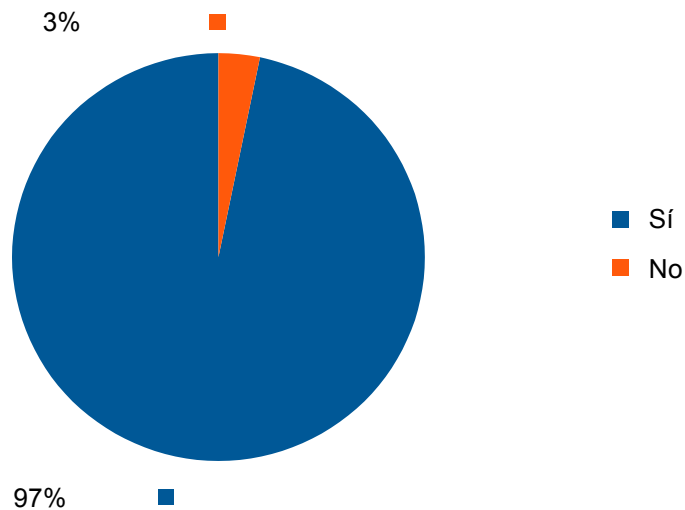


Figura 7

Observamos gratamente que casi la totalidad de los equipos directivos respetan la reducción horaria que le corresponde al coordinador bilingüe. De lo que podemos deducir que la labor de dicho perfil está valorado y respaldada por el equipo directivo. No obstante debemos ser conscientes que muchos de ellos han perdido horas de dicha reducción al pasar los tramos de horarios de 60 minutos a 45 minutos puesto que muchos de ellos han mantenido las cinco sesiones que antes tenían, en vez de pasar a seis como les correspondía.

La complicitad entre el equipo directivo y la coordinación es sin duda el primer anclaje para que la máquina funcione correctamente. Debemos pensar que la funciones de ambos se complementan, y el uno sin el otro no pueden funcionar adecuadamente.

El coordinador bilingüe necesita de la ayuda de ellos para que las propuestas que parten del equipo bilingüe sean aceptadas por el resto del ETCP e incluso por el claustro.

Pero de igual forma, el equipo directivo se beneficia de la dinamización del centro, promovida por el equipo bilingüe y apoyado por toda la comunidad educativa.

De igual modo, un coordinador que realice su trabajo adecuadamente va a ahorrar tiempo y optimizar recursos al equipo directivo. No solo a nivel burocrático sino también pedagógico. El no realizar sus tareas o simplemente no completarlas de forma correcta, implicaría que el equipo directivo tuviese que verse con la necesidad de terminarlas.

¿El equipo directivo respeta en horario lectivo la reducción horaria íntegra de los profesores de Áreas no lingüísticas?

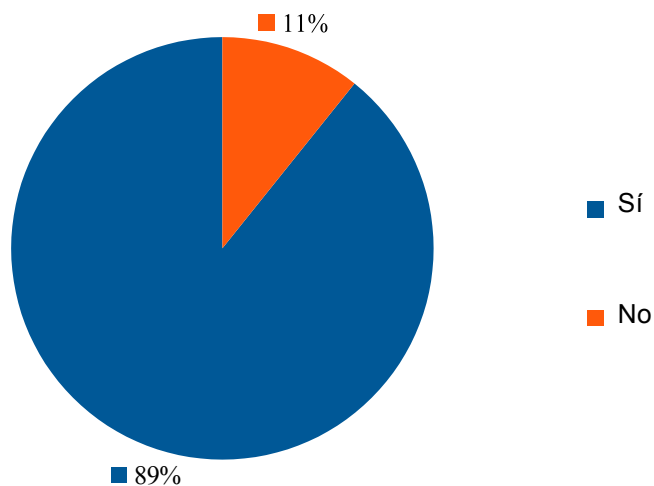


Figura 8

A contrario del coordinador bilingüe, los horarios del profesorado ANL se ven afectados en demasiadas ocasiones por la falta de personal que aboga al equipo directivo a tomar decisiones, no siempre favorables a las enseñanzas bilingües. Debemos pensar que estos datos son del curso 2014/2015, año en el que los centros tenían destinado dentro de su cupo de horas las de reducción de los ANL pero que en el 2015/2016 se redujeron de 60 minutos a 45 minutos. Por si esa reducción fuese poco, desde el curso 2016/2017 estas horas se han

elimina de los cupos y deben ser reducidas a costa de reducir los refuerzos al alumnado. Razón por la que la mayor parte de la dirección de los centros han decidido no conceder al profesorado bilingüe de ANL esta reducción horaria. Como consecuencia, este profesorado no cuenta con horas para la coordinación o elaboración de material.

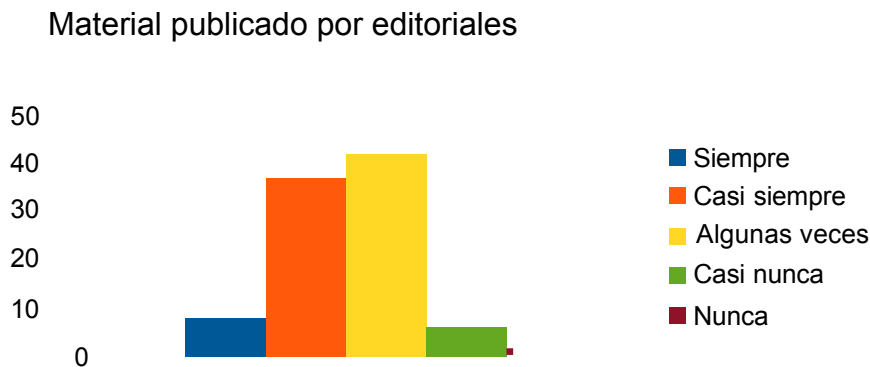


Figura 9

Reflexionando sobre los datos reflejados en la gráfica anterior, podemos llegar a la conclusión de que la mayor parte de los docentes deben recurrir a materiales complementarios ya sean de elaboración propia o por internet. Puesto que en la mayoría de los casos los materiales no se adaptan al nivel del alumnado ni a sus necesidades. De igual modo la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía elaboró una secuenciación didáctica de AICLE publicadas por ellas, pero que tampoco tuvo o tiene la aceptación por parte de los docentes. Ya sea por su escasa homogeneidad o por el formato poco adaptado a ser fotocopiado. Imprimirlo sería hacerle asumir un coste al centro al que no podría hacer frente.

Pero si los libros de las editoriales no están adaptados y el profesor ANL no dispone de reducción horaria para elaborar material, como podemos hacer frente a dicha problemática. Tan solo nos queda acogernos a la voluntad de

aquellos profesionales que asuman realizar tareas fuera de su horario lectivo y aun sabiendo que no obtendrán recompensa alguna por dicha labor.

¿El profesorado del equipo bilingüe está formado en AICLE para poder aplicar esta metodología y elaborar los materiales pertinentes?

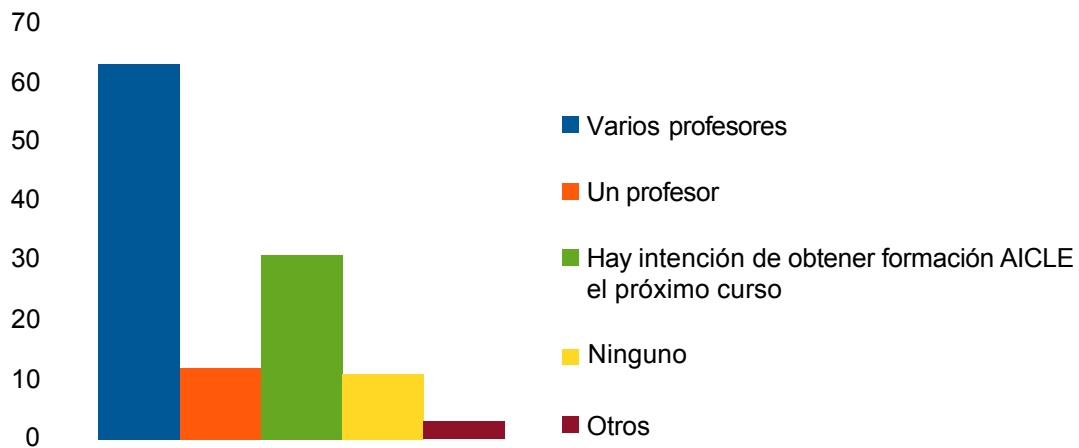


Figura 10

A la luz de los datos obtenidos podemos analizar la situación a nivel formativo de la actual plantilla de docentes y concluir que es positiva. En la mayoría de los casos, la mayor parte de ella tiene docentes formados según la metodología AICLE o al menos hay intención de ello. Aunque no debemos olvidar que ya hace más de una década que se implantó esta enseñanza y esta metodología y que por ello el docente ha tenido tiempo y recursos a su alcance para poder realizar dicha formación.

A partir de estos datos vemos como nunca viene mal la oferta de este temática por parte de los CEP, pero en realidad esto debería estar incluido dentro de la formación universitaria del docente.

El centro participa en algún proyecto e-Twinning en alguna Acción de Erasmus + (KA1, KA2)?

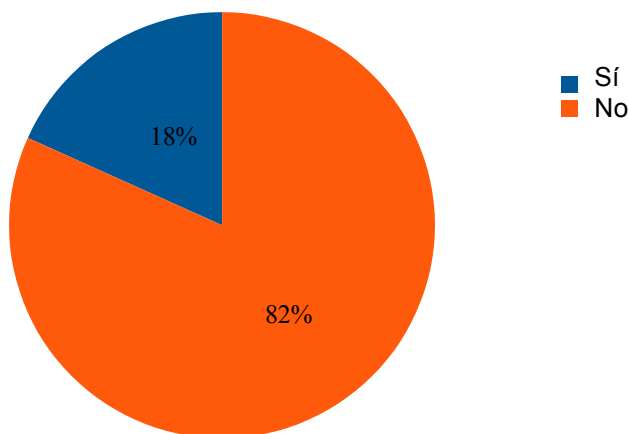


Figura 11

Podemos comprobar como un escaso 18% de los centros participan en algún programa de los señalados anteriormente y subvencionados con fondos europeos. Esa escasa participación no se debe a la pasividad de los docentes sino, más bien a la dificultad a la hora de conseguir que le conceda subvención para estos programas.

Aunque exista un 82% de centros donde en la actualidad no se esté realizando ningún tipo de acción, no significa que no se haya intentado y haya sido rechazada. Por lo que debemos tener en cuenta la actitud participativa.

Este tipo de actuaciones ponen de manifiesto el compromiso por parte del centro y no solo de los componentes de las enseñanzas bilingües, sino con el continuo esfuerzo de mejorar la calidad en la enseñanza ofrecida a todo su alumnado (Fernández, 2016).

3.3. Metodologías didácticas.

Tal y como viene recogido en el Plan de Estratégico de las Lenguas 2014-2020, la mayoría de países europeos están poniendo el énfasis en las destrezas orales, es decir, escuchar y hablar y posponen las otras tres leer, escribir e interactuar para cursos superiores, llegando a un equilibrio entre ellas. Para lograr que el alumnado adquiriera esa competencia comunicativa, el profesorado utiliza métodos o enfoques comunicativos.

Pero esto no ha sido siempre así, hasta llegar a este punto de la historia hemos tenido que recorrer diverso tipos de métodos y enfoques que aún persisten en algunas escuelas.

Toda metodología responde a una realidad compleja y preexistente a un conjunto de motivaciones diversas, aunque siempre dentro de pensamiento de una época. Por ello, en el siglo XVIII, el método tradicional o como en inglés que se ha utilizado una denominación más ajustada a la realidad, método de gramática y traducción. Este nombre viene dado por la práctica más común y característico de este método. Las cuales describiremos a continuación:

Su finalidad es leer la literatura de esa lengua o beneficiarse de la disciplina mental.

Se enfoca en la expresión y comprensión escrita.

Mayor énfasis en el estudio de las reglas gramaticales y la traducción.

El material usado eran los libros de texto.

Los estudiantes adquirirían un conocimiento complejo de las estructuras gramaticales y de la sintaxis pero apenas estudiaban la comprensión y expresión oral.

A mediados del siglo XIX, empezó a cuestionarse este método. Henry Sweet en Inglaterra, Paul Passy in France and Viëtor en Alemania entre otros consideraron los ejercicios orales básicos y esenciales para aprender una lengua extranjera. Como resultado, surgió el método directo entre los años 1860 y 1920. Sin embargo, este método fue utilizado en escuelas privadas o para gente adinerada que hacían uso de un profesorado nativo que incluso vivía en sus casas. El profesorado no solo enseñaba la lengua sino también las tradiciones, los modales, etc. La academia Berlitz es el ejemplo más claro del método directo, fundado en 1878 y que aún persiste. El profesorado es siempre nativo, donde se enseña a través de demostraciones, tratando que el alumnado piense en la lengua extranjera (Gallardo, 2002; Sánchez, 2009).

Este método daba demasiado interés en la similitud del aprendizaje de la segunda lengua como se hace con la primera, lo cual no es siempre posibles, más aún en una escuela. Por lo tanto, no es un método viable en los centros educativos actuales.

Sobre 1950 comienza a fundarse el método denominado audio-oral o método Audiolingüístico, los pilares de este método descansaba en gran medida en los principios de la lingüística estructural desarrollados por Bloomfield. A diferencia del método directo, este incorporaba unos fundamentos lingüísticos y psicopedagógicos. (Richards & Rodgers, 2014).

Su popularidad aumento al ser utilizado en la segunda guerra mundial por los “Army Specialized Training Programme”. Las clases empezaban con diálogos seguidos de drills y la lengua materna no se utilizaba durante la lección. Se evitaba las traducciones, las explicaciones gramaticales o de errores. Este método funcionó de manera muy fructífera por varias razones. La motivación era fruto de la necesidad de supervivencia y el profesorado muy cualificado contaba con todos los recursos a su alcance. Quizás sea la razón por la cual no funcionó igual de bien con civiles.

Mientras en Estados Unidos prevalecía este modelo, de fuerte fundamento estructuralista y conductista, en Europa la influencia de las ideas de Firth entre otros lingüistas conducía el interés de los investigadores hacia el estudio de la relación entre la lengua y el contexto o situación, a lo que llamados *enfoques situacionales* partían de la idea de que las estructuras o los elementos léxicos debían ser presentados al alumno en contexto que permitieran fijar su significado (García ,2003).

Las estructuras eran secuenciadas no solo por su grado de dificultad en gramática sino por la frecuencia que eran usadas en la vida cotidiana.

No obstante, existían diversas desventajas. La primordial era que los estudiantes no eran capaces de comunicarse fuera de la clase, porque no habían aprendido todas las posibles situaciones. Era imposible predecir y clasificar cada actividad humana en situaciones lingüísticas.

Tal y como detalla García (2003) la aparición a principios de los 60 de los trabajos de Chomsky, *Syntactic Structures* (1957) y *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), supone un giro radical con respecto a los métodos basados en las estructuras de la lengua. Chomsky introduce el concepto de *competencia*, entendida como el conocimiento inconsciente del hablante en una comunidad, en oposición al concepto de *actuación* o uso de la lengua en diversas situaciones. Hymes, (citado en Pérez, 2012) lo complementa con el concepto de *competencia comunicativa*, el cual fue los cimientos del enfoque comunicativo. Si la lengua había de ser estudiada en relación con las situaciones de comunicación, esto es, en su dimensión de uso social, era necesario identificar y describir los rasgos de la comunicación lingüística. Los planteamientos de la denominada teoría de los actos de habla, de Austin y Searle, (citado en García 2003) y el desarrollo del esquema conceptual que describe los componentes de la competencia comunicativa, se sitúan en esta perspectiva. El modelo nocio-funcional, se desarrolla a lo largo de los 70 gracias al impulso del Consejo de Europa.

Posterior a esto, el Consejo Europeo redacta el MCER en el 2001 del cual hemos hablado en profundidad anteriormente por su gran influencia en el campo de la enseñanza de las lenguas.

Estas teorías lingüísticas vinieron acompañadas por nuevos planteamientos. Por ejemplo, con la evolución de las ideas sobre el aprendizaje y las investigaciones sobre la adquisición de las lenguas. En los años ochenta comienza a percibirse inquietudes por considerar las necesidades e intereses de los alumnos provenientes de la influencia de la psicología. El paradigma humanista que se impone en la sociedad y en la educación tiene su reflejo en los métodos y enfoques que se desarrollan en la enseñanza de las lenguas. Se busca el desarrollo del currículo centrado en el alumnado. (Sánchez, 2009).

Los estudiantes son consideradas personas ante todo, el desarrollo de su personalidad y los valores humanos son una parte del proceso de aprendizaje muy importante. De igual modo, los compañeros se ayudan los unos a los otros, en todo momento, trabajando en pareja o en pequeños grupos.

Según Richards & Rodgers (2014) dentro de los métodos, enfoques o técnicas que siguen estos principios podemos encontrar los aquí descritos:

Sugestopedia fue creado por el psicoterapeuta y psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov. La atmósfera de la clase debe ser extremadamente cómoda gracias al ambiente creado, música, sillones, la decoración de la clase, etc. Las técnicas de relajación y concentración son fundamentales para retener grandes cantidades de vocabulario y estructuras gramaticales. Esta última no se trabaja directamente, sino que se reduce a los comentarios del profesor. (Martín, 2009).

El método silencioso o como es mundialmente conocido “The Silent Way” creado por Caleb Gattegno. Se basa en el silencio del docente para que

el alumnado practique el máximo de tiempo posible. La gramática es aprendida de una forma inductiva y rods (trozo de maderas de diferentes tamaños y colores) son usados para alcanzar un conocimiento de la lengua extranjera adecuados. (Celce-Murcia, 2013).

El aprendizaje de lengua en cominidad (Community language learning o Counselling Learning) fue desarrollado por Charles Curran, profesor de psicología. El alumnado se considera miembro de la comunidad mientras que el profesorado es un mero consejero. No existe una programación didáctica, lo cual hace muy confuso los objetivos y la evaluación. (Longworth, 2003).

El método o técnica llamada Respuesta Física Total fue creado por James Asher, psicólogo especialista en la metodología de la lengua extranjera. Se basa en los principios pedagógicos constructivistas de Piaget, con un enfoque natural. Expone que los niños pequeños aprenden su lengua materna a través de órdenes y que reaccionan a ellas físicamente antes de su producción verbal. Por tanto, los alumnos deben seguir los mismos patrones. (Asher 1977; Er, 2013).

Este método resalta la importancia que tiene centrarse en el significado más que en la forma y con ello se reducir el estrés al que los alumnos están expuesto continuamente.

Asher (1977) considera la forma imperativa del verbo como parte central de la unidad didáctica. Este método puede ser eficaz si lo usamos en asociación con otras técnicas o métodos. Puesto que una vez más, existía un vacío lingüístico según las circunstancias a las que el alumnado se enfrentaba fuera del aula.

Unos años más tarde, surgió el Enfoque Natural, gracias a las aportaciones de Terrell & Krashen (1983). Según su teoría, existe una diferencia entre adquisición y aprendizaje. Donde la adquisición de la lengua es

más fructífera que su aprendizaje. De igual modo sostiene que es más importante la exposición e inmersión en la lengua meta, que la producción escrita. La gramática se reduce al mínimo y el alumnado es el protagonista con un papel muy activo.

La teoría de adquisición de la lengua se basa en cinco hipótesis:

La hipótesis de 'adquisición-aprendizaje. La adquisición es la forma inconsciente de aprender a través de la comunicación significativa, tal y como la lengua materna es aprendida.

La hipótesis de auto-monitorización, que tiene que ver con la tarea de corrección y aprendizaje a partir de los errores. El objetivo es lograr que el alumno llegue a ser capaz de identificar sus errores y analizar las razones de ellos.

La hipótesis del orden natural, significa que debemos seguir el orden que supuestamente sigue nuestro cerebro para aprender la lengua materna. Es decir, de estructuras simples a más complejas.

La hipótesis del input, según la cual el proceso de adquisición de una lengua implica la necesidad de estar expuesto en la lengua a adquirir, pero a un nivel más arriba ($i+1$) con respecto al grado de conocimiento del alumnado. Es quizás una de las hipótesis más conocidas y por lo tanto la más aplicada en el aula.

La hipótesis del filtro afectivo, el alumnado comenzará a producir cuando se sienta con confianza y seguro. De ahí que el docente cree una atmosfera libre de tensiones y en la que el alumnado no se sienta presionado a producir resultados. Si no existe el filtro afectivo se puede producir un bloqueo mental en los estudiantes que impide no se produzca la adquisición.

Aunque hace ya más de treinta años que comenzaron a ver la luz los métodos o técnicas humanísticas y comunicativas, siguen muy vigentes en la actualidad. Utilizándose en la mayor parte de las aulas una metodología ecléctica que engloban en mayor o menor medida lo mejor de cada uno.

3.3.1. Los pilares metodológicos en las escuelas andaluzas bilingües.

Si hay algún tipo de enfoque que se puede relacionar con la implantación de las secciones bilingües, ese es sin duda el enfoque AICLE, ya definido con anterioridad. Tampoco debemos olvidar el aprendizaje por tareas, el trabajo colaborativo. Estos son los tres pilares fundamentales que desde la Consejería de Educación se han querido fomentar desde los comienzos de este proyecto.

Los tres se basan, a su vez, en el enfoque comunicativo, el cual es necesario teniendo en cuenta que el objetivo principal es reforzar la competencia comunicativa.

Por ello, si queremos comprender la realidad de las escuelas andaluzas, debemos analizar en profundidad estos tres pilares, teniendo en cuenta que el mayor énfasis será puesto en el enfoque de mayor repercusión, es decir, el enfoque AICLE. El cuál es la etiqueta europea para la educación bilingüe. (Lorenzo, 2007). Así pues, a continuación expondremos en detalle cada uno de estos pilares.

3.3.1.1. AICLE

El enfoque AICLE ha sido promovido desde las políticas lingüísticas europeas, el cual se le llama CLIL Content and language integrated learning en los países anglosajones y ÉMILE Enseignement de matières par intégration d'une langue étrangère en los de habla francesa.

AICLE se le llama a veces dual-focused education (Mendez, 2013), quizás es por la definición que estableció uno de los autores que acuñó el termino CLIL y por correlación ,AICLE, Marsh, D (2002), la cual dice así:

A dual –focused educational approach in which an additional language is used as a medium for the learning and teaching of both content and language.

Nos viene a decir que la enseñanza a través de este método no es el aprendizaje de la lengua y de los contenidos por separado, sino la complementación del uno con el otro.

Pérez (2014) por su parte, aportó tres principios en relación a AICLE, los cuales son:

La lengua se usa para aprender contenido del área pero también hay que aprender la lengua con objeto de comprender y comunicar.

La materia que se estudia es la que determina el tipo de lenguaje que se necesita aprender.

La fluidez es más importante que la precisión gramatical y lingüística en general.

Dichos principios son la base del día a día del aula bilingüe, donde por ejemplo, no se puede calificar la competencia lingüística ya que no forma parte de los estándares a evaluar.

Por otro lado, Coyle (1999) expone la necesidad de cuatro elementos para conseguir una lección de AICLE fructífera, estos son llamados las 4Cs, las cuales engloban los tres principios de Pérez que se han expuesto anteriormente. Estos son:

Contenido que permitiendo progresar en el conocimiento, las destrezas y la comprensión de los temas específicos de un currículo determinado.

La comunicación, la lengua es el conducto para comunicarse y para aprender. La comunicación es más importante que la gramática. La clave es la interacción.

La cognición, desarrollando las destrezas cognitivas que enlazan la formación de conceptos (abstractos y concretos), los conocimientos y la lengua.

La cultura permite la exposición a perspectivas variadas y a conocimientos compartidos que nos hagan más conscientes de quienes nos rodean y de uno mismo.

Podemos comprobar a simple vista que Coyle (1999) a diferencia de Pérez incluye el elemento de la cultura dentro de lecciones. El cual sin duda es una de las novedades más relevantes de esta metodología y que sin duda debemos potenciar. Más adelante analizaremos en profundidad la necesidad de fomentar la competencia sociocultural dentro del aula de la mano del profesorado y con la ayuda de las familias. Es decir, que es una labor de toda la comunidad educativa, pero sin duda, el docente desempeña una labor imprescindible.

En el enfoque AICLE, la posición del maestro es bastante diferente al rol tradicional puesto que requiere mayor trabajo y atención antes y durante la sección. El trabajo requiere mayor colaboración con sus compañeros/as para la realización de unidades didácticas y su implementación en el aula ya que se entiende que el profesorado crear sus propios materiales. Estos serán, dentro de lo posible, obtenidos de material originales de la lengua a enseñar. (Richard & Rodgers 2014).

El profesorado deberá mantener un lenguaje simple y adecuado al contexto, apoyado del lenguaje no verbal y de la ayuda de materiales visuales

como dibujos, videos, posters o reales. Asimismo, debe estar preparado para afrontar las posibles variaciones de la unidad didáctica según la motivación del alumnado.

Igualmente debe utilizar diferentes maneras de agrupamiento, siendo en pareja o en grupo pequeños los más comunes. Donde el docente podrá transmitirle estrategias esenciales para este tipo de enfoque.

De igual modo, debe utilizar una corrección de errores apropiada para no ridiculizar al estudiante, pudiendo ser utilizado como herramienta de aprendizaje.

Graaff et al.(2007) señalan que existen cinco indicadores de la eficacia relacionados con el profesorado:

- El profesorado que procura un input solo un poco más elevado del nivel del alumnado.
- El profesorado que facilita un proceso de enseñanza enfocado al significado.
- El profesorado que procura un proceso de enseñanza basado en la forma.
- El profesorado proporciona el mayor número de oportunidades posible para la producción.
- El profesorado facilita el uso de estrategias.

Como podemos observar existen similitudes con los métodos o técnicas de enfoque humanísticos expuesto anteriormente. Siendo lo más novedoso la incorporación del aprendizaje de estrategias por parte del alumnado, pero siendo el docente el que ayude a dicha adquisición.

Desde el punto de vista del alumnado, él no debe ser consciente de los contenidos lingüísticos que se aprenden a lo largo de la unidad didáctica pero si de los contenidos de la materia, los cuales están ligados con los lingüísticos.

El alumnado está constantemente en contacto con el idioma pero esa exposición de la lengua extranjera como medio de transmisión de contenidos dificulta su comprensión durante los primeros meses de la implantación de AICLE. Esto requiere un sobre esfuerzo por parte del alumnado que será recompensado por los beneficios de la mayor adquisición en cuanto competencias lingüísticas se refiere.

Pero el docente también le requiere un sobre esfuerzo a la hora de crear una unidad didáctica. Donde, tal y como establece Coyle (1999), debemos tener en cuenta las 3 As las cuales son:

Analizar en contenido de la lengua de aprendizaje.

Añadir el contenido para aprender.

Aplicar el contenido a través del aprendizaje.

Desde una perspectiva más actual Graaff et al. (2007) nos proporciona este diagrama donde se representa de forma visual el enfoque final de una unidad didáctica:

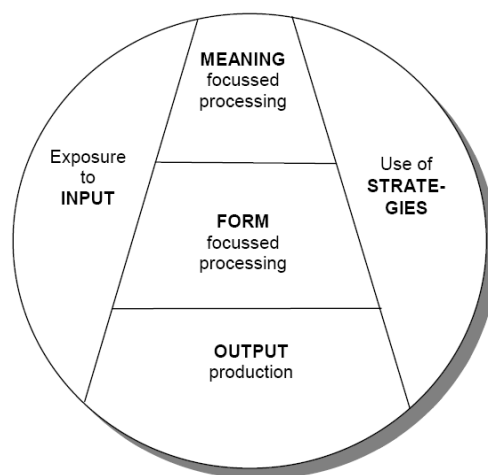


Figura 12

Como podemos comprobar, a lo largo de la historia se han ido modificando los tipos de recursos y materiales que se han utilizado en AICLE en concordancia

con el diseño de las nuevas unidades didácticas realizadas. Si antes hablábamos de la pizarra, los apoyos visuales y el libro de texto, ahora lo hacemos de pizarras digitales, los apoyos visuales se han convertido en interactivos y con audio, y el uso de libro de texto es aún inviable puesto que no existe en el mercado una editorial que haya realizado una integración curricular real (Maeso, 2008 ; Bentley, 2015).

En definitiva, podemos concluir afirmando que esta metodología ha ido evolucionando a lo largo de los años adaptándose a las nuevas tendencias, lo cual ha hecho posible su subsistencia y que a día de hoy sea la metodología más utilizada, junto al aprendizaje por tarea, en las aulas de los centros educativos bilingües dentro y fuera de España.

3.3.1.2. Aprendizaje por tareas

Hay múltiples posibilidades para definir el aprendizaje por tarea pero a continuación vamos a exponer las más relevantes desde nuestro punto de vista.

La primera definición nos viene de la mano de Bygate, Skehan, & Swain (2013) , donde explican que una tarea es una actividad que requiere que los alumnos usen la lengua, poniendo el énfasis en el significado, para obtener un objetivo.

Según Nunan (2004) una de los autores más relevantes en esta materia, una tarea es:

“(...) cualquier tipo de trabajo de aula que involucre a los estudiantes en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua meta; mientras que su atención esté centrada en el significado más que en la forma. La tarea debe tener también un sentido de completamiento y

de realización que pueda identificarse como un acto comunicativo propiamente dicho”.

Entendemos que dicha tarea debe estar dentro de una secuencia didáctica que parte de los criterios de evaluación y enfoca al alumno a lo que debe realizar, concretándose en un producto final en el que se resume todo el aprendizaje que se lleva a cabo.

Cuando se trata de una tarea integrada de lengua y contenido se trata de conseguir que la realización de ese producto final implique el aprendizaje tanto de lengua como de contenido. La ejecución de la tarea puede implicar llevar a cabo otras actividades intermedias que permitan alcanzar los objetivos que se persiguen con su realización (Pérez, 2014).

Los principios básicos del aprendizaje basado en tareas planteados por Willis (1996) son:

Los alumnos se centran primero en el significado. Para posteriormente desarrollar tanto la fluidez como la precisión gramatical.

La tarea se centra en el uso del idioma para la comunicación real. Basándose en las necesidades, los intereses y los objetivos de los alumnos. Con ello estimulan a los estudiantes a usar todos sus recursos lingüísticos más que aspectos seleccionados de la lengua.

La lengua que se explora se deriva de las necesidades de los estudiantes y estas determinan el lenguaje que se asumirá en el aula. Siendo integrada las cuatro habilidades lingüísticas se integran.

Involucrarse en la realización de tareas se ajusta a varios estilos de aprendizaje, pudiendo integrar otros enfoques en una clase basada en tareas.

Willis (1996) propone dividir la unidad didáctica en tres:

La tarea previa o pre-task la cual incluye la introducción al tema y la explicación de la tarea final.

El ciclo de la tarea. Este tiene tres momentos tarea, planeación y Feedback.

Focalización en el lenguaje tratamiento de las estructuras gramaticales, análisis y práctica:

Nunan (2004), en cambio aumento estos subapartados en focalización en el significado (Activación o construcción del plan, práctica controlada y trabajo de recepción auténtica de habilidades), focalización en la forma , tarea central y retroalimentación y reflexión sobre la tarea, aprendizaje profundo.

Según Willis (citado en Richard & Rodgers 2014) los tipos de tareas son listados, ordenar y solucionar, comparaciones, resolución de problemas, compartir experiencias personales, tareas creativas.

Sin duda la mayor revolución ha venido de la mano de la tecnología de la información. Existen multiplex programas al alcance del profesorado para la creación de nuevos materiales como por ejemplo jcllc y hot potapoes pero sin duda la mayor herramienta tanto para crear nuevos materiales como fuentes de contenido es internet. Más aún, con la aparición de la web 2.0 donde el alumnado y el profesorado ha dejado de ser un mero observador de contenido para llegar a ser el protagonista y creador de contenidos tan diversos como los de la propia red.

Un claro ejemplo lo vemos en que se han convertido las tareas finales. Tal y como expone Pérez (2014) el resultado físico de la ejecución de una tarea puede ser un mural, una presentación ppt, un documento, una presentación

oral, una grabación, etc. Los alumnos podrán utilizar la herramienta glogster para realizar el mural online, prezi para la presentación, doc para obtener un documento compartido y accesible desde cualquier puntos con conexión a internet, youtube para visualizar sus presentaciones o voicethread para sus grabaciones. Este es un claro ejemplo de cómo han cambiado los materiales y su creación. Todos estos recursos son denominados REAs (Recursos Educativos Abiertos) según el PEDL 2014, ya que son creados para ser propagados por la red un libre acceso.

Es por ello que surgió un nuevo termino la WebTask cuñado por Pérez (2007). Ella lo definió como:

“actividad que implica la realización de una tarea utilizando recursos de la Web en la lengua objeto, dicha tarea tendrá un objetivo fundamentalmente comunicativo o reflexivo y estará más enfocada al significado que a la forma, aunque también se puede hacer hincapié en ésta cuando surge la oportunidad y/o al principio o final de la tarea”

Tal y como lo explica la autora esta tarea está entre el webquest y la casa del tesoro. Ambas tareas muy comunes en la realización de tareas a través de internet pero algunas veces difícil de distinguirse entre ellas, por eso la necesidad de un nuevo término que identifique a ambas.

Estas tareas es un claro uso del aprendizaje basado en las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), tal como se define en PEDL 2014.

Pero una vez finalizada la tarea, se nos plantea el dilema de la evaluación. Es fundamental utilizar una amplia variedad de mecanismos de evaluación con carácter formativo y vinculados a las actividades de clase. Por ello, un claro de los procedimientos que se llevan a cabo ha sido explicado en el capítulo dedicado al MCER. Aunque debemos destacar, la autoevaluación y la evaluación entre iguales son dos recursos que ayudan a desarrollar

estrategias de aprendizaje permanente muy valiosas a lo largo de la vida, tal y como lo hace Maeso (2008).

El autor explica que una herramienta que facilita la autoevaluación y coevaluación es el portfolio, puesto que los estudiantes son de los criterios de evaluación y por tanto el alumnado es responsable de su propio aprendizaje, ahora y en el futuro tomar conciencia de la situación en la cual se encuentra uno respecto a unas metas marcadas. La coevaluación puede construir espíritu de grupo si está gestionada desde el compromiso y la corresponsabilidad con las compañeras y compañeros.

Según Recino & Laufer (2010) este estilo de evaluación aporta diversos beneficios que describiremos a continuación:

- a) Tiene como objetivo estimular el uso del lenguaje y ofrece oportunidades de aprendizaje para los estudiantes de todos los niveles y habilidades.
- b) Estimula a los estudiantes para que activen y usen las estructuras ya conocidas del lenguaje tanto para la comprensión lectora como para la expresión oral y escrita.
- c) La aplicación del ciclo: tarea-planeación-reporte estimula el deseo natural del aprendiz para mejorar sus habilidades idiomáticas.
- d) Las tareas basadas en textos escritos y grabaciones orales les ofrecen a los alumnos un modelo para la adquisición natural del idioma.
- e) El componente de focalización del lenguaje o tratamiento de las estructuras gramaticales les posibilita examinar y sistematizar su conocimiento de la estructura del idioma inglés.

- f) Los textos y grabaciones utilizados en el ciclo de la tarea forman un corpus pedagógico de datos a utilizar en otras clases, ofrecen un contexto familiar y auténtico para la enseñanza de la gramática y otros elementos del lenguaje.

Sin embargo, no siempre resulta fácil llevarlo a la práctica esta herramienta de evaluación, pues requiere un mínimo de conocimiento de la lengua para que el alumnado pueda autoevaluación y reflexionar sobre su progreso en otra lengua. También debemos resalta que se focaliza demasiado en el lenguaje y no tanto en otros contenidos trasversales.

3.3.1.3. Enfoque textual. El currículo integrado de las lenguas

Los Decretos de Enseñanzas de Primaria, a nivel estatal, proponer el texto como unidad fundamental de trabajo, por lo que la Consejería de Educación Andaluza, a nivel autonómico, sigue sus pasos para proponerlo dentro de los enfoques del currículo integrado de las lenguas. Siguiendo dichas directrices, surge la necesidad de profundizar en esa temática para poder comprenderla. Para ello explicaremos a continuación sus implicaciones en el currículo de educación infantil y de primaria de los centros educativos de Andalucía.

La unidad fundamental para el desarrollo de actividades comunicativas es el texto, y es por tanto el nivel textual el eje para la elaboración del currículo integrado. Pero cuando se trata de un centro educativo bilingüe, currículo integrado, se transforma más aún en el eje vertebral, el cual comparte con el PLC, Proyecto Lingüístico de Centro, la premisa básica de que la adquisición de las lenguas no es un saber escolar, sino que es una competencia humana, tal y como afirman Aarli &Cantero (2012). Sin embargo, debemos aclarar que el PLC no forma parte de las enseñanzas bilingües, siendo una herramienta

metodológica común a todos los centros educativos y como consecuencia puede o no ser utilizado en un centro bilingüe.

De igual modo se plantea la necesidad de definir el currículo integrado, el cual se puede describir como un instrumento esencial para los centros bilingües que busca desarrollar la competencia plurilingüe y pluricultural del alumnado. Dicha herramienta apuesta por fomentar la tolerancia lingüística como condición primaria para sostener la diversidad lingüística no solo en España, pero de igual o mayor importancia con toda Europa.

Como todas las lenguas persiguen la mejora de la competencia en comunicación lingüística, el currículo integrado nos permite entenderlas como una competencia comunicativa global que comparta los mismos niveles o contextos.

Caballero & Reyes (2011) hace referencia del currículo integrado planteado dentro del plan de plurilingüismo. El cual lo define como herramienta que se centra en el alumnado como núcleo de la actividad enseñanza/aprendizaje y que se responsabiliza de este proceso como individuo que comunica y desarrolla sus propias estrategias de aprendizaje. Por lo tanto, aprende a aprender, como ser social al que hay que facilitar su integración como persona que desarrolla y afirma su personalidad.

Quizás su característica más innovadora o que lo diferencia de otras herramientas es el eje temático del currículo integrado, el cual es uno común a todas las asignaturas, pudiendo ser elegida cualquiera de ella para ser el hilo conductor y posteriormente ir introduciendo contenidos de las otras disciplinas como puede ser Lengua o Música. Consecutivamente, podemos llegar a realizar la integración las propias tareas de enseñanza-aprendizaje de cada asignatura. No obstante, las asignaturas que se prestan con mayor facilidad a ser eje centra son Ciencia Naturales, Ciencia Sociales y la primera lengua extranjera. Las dos primera por su variedad temática y la lengua extranjera por

la premisa que engloba la progresión de sus contenidos. Siendo necesarios un orden o estructuración más minucioso que con el resto de materias.

Atendiendo al Artículo 9 de la Orden de 28 de junio de 2011, que regula la enseñanza bilingüe en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Andalucía, los centros que se acojan a estas enseñanzas están en la obligación de adoptar los diversos métodos pedagógicos que a continuación describiremos:

Un modelo metodológico, curricular y organizativo que contiene los principios del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera, internacionalmente conocido como CLIL y que atiende las recomendaciones europeas en esta materia recogidas en el Marco Común Europeo de Referencia 2001 para las Lenguas, desarrollado por el Consejo de Europa. El cual ha sido explicado en detalles en los apartados anteriores a este.

La elaboración de currículo integrado de las lenguas del centro educativo, así como materiales para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras en el marco de su proyecto educativo, debe contemplar los siguientes aspectos:

- a) Estrategias que propicien el aprendizaje de contenidos en lengua extranjera, en el marco de los objetivos curriculares establecidos con carácter general para el aprendizaje de las mismas. La aplicación de estas estrategias deben ser utilizadas tanto dentro como fuera del aula.
- b) Diseño de tareas comunicativas de aprendizaje que se implementarán en el aula para contribuir a que el alumnado pueda dominar las destrezas básicas de la competencia lingüística, tanto orales como escritas, en coherencia con los objetivos de aprendizaje que aparecen relacionados para cada nivel de competencia. Para la consecución de estos objetivos se puede hacer un uso adaptado del Portfolio Europeo

de las Lenguas, sirviendo como herramienta evaluadora. Todo ello siguiendo las directrices de la metodología basada en tareas.

- c) Inclusión del principio de competencia lingüística del alumnado para el desarrollo de las competencias claves a lo largo de todo el currículo y no solo en las áreas lingüísticas.
- d) Incorporación de actividades comunicativas en todas las lenguas para fomentar el desarrollo de las destrezas básicas en cada una de las tres lenguas impartidas en el centro.
- e) Establecimiento de vínculos entre las distintas lenguas, unificando la terminología lingüística y los planteamientos metodológicos basados en un enfoque comunicativo.

Tal como afirman Tobin & Abello-Contesse (2013) aclaran y matiza que el modelo curricular de los centros bilingües debe estar fundamentalmente en las enseñanzas basadas en contenidos, puesto que no se concibe de otra forma. El énfasis se coloca en la enseñanza y aprendizaje de contenidos a través de una lengua extranjera pero se debe complementar con el currículo integrado para crear ese eje vertebral necesario no solo para el docente sino para la comunidad educativa al completo.

3.4. Profesorado para la implantación del bilingüismo en Andalucía

A lo largo de la historia del bilingüismo de los centros educativos andaluces, se ha producido un cambio progresivo del profesorado implicado en este proyecto. Este cambio, ha sido tanto cuantitativo, en referencia al número

de profesorado, como cualitativo, en relación a su formación lingüística y metodológica.

Por ello es necesario que analicemos con más detalle el rol del profesorado a lo largo de la última década, así como, el papel que ha desempeñado la Consejería de Educación y la Unión Europea para promover su actualización metodológica y lingüística a través de la creación de un marco legislativo y un respaldo económico.

Como es evidente, el número de profesorado implicado en este proyecto ha ido aumentando a lo largo de los cursos académicos. Durante el curso 2009/2010 el número de profesorado que impartía enseñanza bilingüe aumento 285, haciendo un total de 4386. Cinco años después en el curso 2014-2015, se había duplicado, habiendo una estimación de 8.890 profesores y profesoras, frente a los 8.381 del curso anterior. A este número hay que sumar los docentes que imparten enseñanza bilingüe en los centros de titularidad privada, los cuales son 970. Esto hace un total de 9.860 docentes que imparten enseñanza bilingüe durante el curso 2014/2015, según la Consejería de Educación (2014). Siendo muy significativo la ocultación de datos por parte de la Consejería durante los cursos académicos 2015/2016, al haberse reducido notoriamente el número de docentes implicados en dicho proyecto.

En los siguientes apartados analizaremos diversos aspectos de estos docentes como su función, su actualización lingüística y metodológica. Para ello hemos dividir al profesorado en tres grupos, el coordinador bilingüe, el profesorado de área no lingüística ANL y el profesorado de área lingüística AL.

3.4.1. EL coordinador bilingüe

Desde la primera normativa (orden de 6 de abril de 2005) que salió sobre el coordinador bilingüe, su perfil no ha cambiado. Actualmente, se pide

que dentro de la circunstancia del centro, sea un profesor o profesora de lengua extranjera con destino definitivo. Aunque la realidad es que hay mucho centro donde el coordinador es un docente interino o de la especialidad de primaria e incluso se das las dos variables a la vez. Puesto que muchas ocasiones es designado por un sorteo o directamente por orden del equipo directivo. Esto nos hace preguntarnos el por qué de dicha situación. Para ello es necesario ser conocedor de las funciones del coordinador y sus implicaciones y el tiempo del que disponer para poder llevarlas a cabo de manera eficiente.

Comenzaremos con la organización del tiempo que dispone el coordinador para realizar sus tareas, las cuales desde el curso 2005/2006 los coordinadores o coordinadoras tenían una reducción semanal de horas lectivas equivalente al 25% de la que correspondía al equipo directivo del centro y con la orden de 3 de septiembre de 2010 los institutos de educación secundaria con hasta veintinueve unidades, tienen una reducción de 5 horas y los de treinta o más unidades 6 horas. En cuanto al resto de centros, es decir, escuelas infantiles y de primaria, constan con 3 horas de reducción si tiene de seis a diecisiete unidades y de 5 horas con dieciocho o más unidades. La Consejería quiso hacer disminuir la reducción horaria de los coordinadores en el curso 2010/2011, con el fin de reducir costes, lo cual, produjo la negativa de muchos coordinadores. Según Ruso (2010) más de 120 renunciaron a su puesto como coordinador. Esto hizo que la Consejería se retractase y simplemente regulara las horas de reducción que gozaban por aquel entonces.

Estas horas de reducción son necesarias y muchas veces insuficientes teniendo en cuenta la función y labor del coordinador. Según el artículo 20 de la Orden de 28 de junio de 2011, el coordinador o coordinadora deberá:

- a) Velar por la correcta implantación del modelo metodológico, curricular y organizativo establecido en la presente Orden.

- b) Convocar, por delegación de la persona titular de la dirección, las reuniones del profesorado para coordinar la elaboración del currículo integrado de las lenguas en el marco del proyecto educativo del centro.
- c) Proponer y coordinar las actividades del profesorado y, en su caso, de los departamentos con relación al desarrollo de la enseñanza bilingüe.
- d) Proponer a la persona titular de la jefatura de estudios el horario de las personas que ejercen como auxiliares de conversación.
- e) Establecer la coordinación con los centros adscritos bilingües y con los servicios responsables de plurilingüismo de las correspondientes Delegaciones provinciales de la Consejería competente en materia de educación.
- f) Coordinar las distintas acciones que se desarrollen en el centro docente en relación con la enseñanza bilingüe.
- g) Aquellas otras que le sean asignadas por la Consejería competente en materia de educación.

Debemos tener en cuenta que el reto que se le presenta al docente, que ha escogido de forma voluntaria la coordinación, es grande (Julián 2013). Tenemos que tener en cuenta que si un docente realiza la coordinación de forma adecuada son muchas más sus funciones. Un claro ejemplo es el punto d, no solo basta con realizar el horario del auxiliar sino de supervisar y controlar el trabajo del auxiliar, avisar de su ausencia, crearle una motivación por la enseñanza puesto que muchos de ellos carecen de ella, guiarles para que se establezcan en el país (ayudarles a buscar alojamiento, crearse una cuenta bancaria, empadronamiento...).

Asegurar que el equipo directivo respete la normativa de organización y funcionamiento de los centros bilingües entre ella la reducción horaria, negociar la plantilla del centro, necesaria para el desarrollo del proyecto y que exista una partida anual destinada al proyecto para aumentar sus recursos materiales o para realizar actividades en el centro escolar. Es función del coordinador tener informado de las novedades referentes al proyecto bilingüe. De igual modo, debe supervisar que la cumplimentación de la enseñanza bilingüe en el sistema de gestión Seneca ha sido la correcta y a su debido tiempo.

Ser el punto de referencia entre las familias, el profesorado y el centro siempre que las circunstancias lo requieran. Estando a disposición de ambos sectores para realizar funciones de mediador en relación a cualquier conflicto relacionado con bilingüismo y su implantación en el centro. De igual modo deberá ser hilo conductor para la realización de actividades conjuntas, facilitando la comunicación y la homogeneidad del mensaje a toda la comunidad educativa.

Supervisar que el profesorado AL imparta al menos el 50% de la sesión en la lengua extranjera así como que la evaluación del alumnado se realice en concordancia con el porcentaje de exposición a la lengua extranjera. Es decir, que si el alumnado recibe las clases en esa lengua extranjera al 100%, se le evaluará en esa lengua.

Motivar y fomentar la formación permanente del profesorado con la ayuda de los CEP, las universidades u otras instituciones a nivel estatal o internacional. Para ello deberá tener informado, de forma periódicas, a través de boletines informativos u otros medios, al profesorado de su centro y de su entorno, de la gran diversidad de oportunidades que van surgiendo. Animando desde el ejemplo y haciendo llegar los beneficios de dicha formación.

Quizás unos de los retos más ambiciosos y que podría ser muy fácil de llevar a cabo si dispusiéramos del tiempo necesario, es el poder coordinar a

todo el centro a establecer objetivos lingüísticos por nivel y asignatura dentro del currículo integrado.

Por último, el coordinador debe asegurarse de mantener un buen entendimiento personal entre los docentes , no solo de los que están implicados en el proyecto bilingüe, sino todo los que componen el claustro de profesores, para que exista un ambiente de trabajo fructífero, emprendedor y colaborativo.

Tal y como afirma Julián de la Vega (2007) existen cuatro tipos de competencias que englobarían parcialmente los múltiples aspectos que conlleva la tarea de la coordinación. Se dividirían en la competencia de liderazgo, la competencia técnica, la competencia metodológica y la competencia social. Aunque seis años después, Julián de la Vega (2013) las redefine como competencia profesional o técnica, la de liderazgo y habilidades sociales y la de gestión. Obviando la competencia metodológica. Sin embargo, como hemos descrito anteriormente, desde nuestro punto de vista, es necesaria la competencia metodológica, puesto que se engloba dentro de sus funciones.

Es evidente que para que un centro bilingüe funcione adecuadamente, es necesaria la coordinación de su equipo docente bilingüe, todo ello con el apoyo del equipo directivo. Para ello es necesario tener una persona que establezca el camino a seguir; que sepa como motivar al profesorado para que compartan sus conocimientos y así facilite el trabajo a realizar, dividiendo las tareas; una persona que sepa entender al profesorado que intenta innovar, pero que comprenda que no todo sale a la primera; que sepa valorar el trabajo de los compañeros. En definitiva, un líder con conocimiento en habilidades sociales y con conocimientos metodológicos el cual pueda ser versátil, según el perfil profesional requerido en cada momento.

3.4.2. Las competencias docentes del profesorado AL

El rol del maestro de área lingüística ha sufrido un enorme cambio durante las últimas décadas. Pero, sin duda, el papel que desempeña el profesor de lengua extranjera, discurre notoriamente del que realizaba hace tan solo quince años, en todos los contextos educativos. Sánchez (2014). Ese cambio ha sido posible gracias a las nuevas corrientes metodológicas que se han producido dentro de esta materia. No siendo de igual forma en la metodología de la lengua materna.

Centrándonos en el marco teórico que se ha implantado a nivel estatal en esta última década podemos destacar el paso entre la LOE y la LOMCE donde la definición de las funciones del profesorado quedan en segundo plano con la nueva ley educativa. Sin embargo, debemos de destacar que el Artículo 97 de la LOE establece como requisito la especialización del maestro para la impartición de una lengua extranjera pero sorprendentemente, expone que excepcionalmente podrán incorporar como maestro especialistas, atendiendo a su cualificación y a las necesidades del sistema educativo, a profesionales, no necesariamente titulados, de nacionalidad extranjera. Lo cual incita a la reflexión sobre si la competencia lingüística es claramente más importante para las Administraciones educativas que la competencia metodológica. Donde se prima el conocimiento de la lengua ante todo y no el reconocimiento académico y por tanto metodológico.

Además de las competencias lingüísticas, el profesorado de primaria deberá realizar diversas funciones como son, por ejemplo, las establecidas por la Orden de 28 junio de 2011, en el Artículo 11.

- a) Abordar el aprendizaje de las lenguas como un instrumento para la comunicación, promoviendo el desarrollo de las destrezas básicas que contribuyen a la adquisición de la competencia lingüística.

- b) Elaborar de manera coordinada el currículo integrado de las lenguas. Para el cual se necesitará de un trabajo colaborativo entre todos los miembros del equipo bilingüe no solo durante la creación del documento sino durante su implementación. Es necesario una coordinación constante para llevar una temporalización dual de los temas.
- c) Participar en la elaboración o adaptación de materiales para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras. Con lo que se podrá optimizar el trabajo y mejorar el resultado final.
- d) Promover el uso del Portfolio Europeo de las Lenguas. Haciendo una adaptación del mismo según el contexto donde se trabaje.

Como podemos ver, para poder llevar a cabo dichas funciones es necesario tener un conocimiento previo, el cual es adquirido gracias a la preparación académica. Por lo tanto, es un claro error el creer que una persona nativa puede realizar la tarea de un docente de manera más fructífero.

De igual modo, en el artículo nueve de la Orden de 28 de junio de 2011, expone que el maestro de segundo ciclo de educación infantil especialista en la lengua extranjera o habilitado para impartirla, en continua coordinación con los tutores y tutoras, hará una primera iniciación hacia dicho idioma de forma globalizada, es decir, en concordancia con la materia que se esté impartiendo en su lengua materna, procurando que se produzca un acercamiento del alumnado al idioma, familiarizándose con la fonética que configuran la L2 mediante el uso de propuestas de índole comunicativa orientadas a la producción y comprensión oral del alumnado relacionando los contenidos lingüísticos con los correspondientes de las distintas áreas del ciclo.

Debemos ser consciente de la complementariedad de las lenguas y como la lengua extranjera puede facilitar el aprendizaje de la lengua materna y

viceversa. Sin embargo, la metodología de la primera lengua está mas estancada a nivel metodológico.

Puede que cueste abandonar la visión estructuralista de que la lengua se aprende poniendo los conocimientos lingüísticos sobre los que ya previamente han sido adquiridos y de que hay una línea que no se puede romper que dicta lo que debe ir antes y después. Sin embargo, las lenguas se aprenden por “revisitación” de sus elementos, volviendo de atrás hacia delante y viceversa, también de modo circular, pero siempre a través del uso de todos los elementos que de una manera u otra se han ido incorporando. No hay que tener miedo, por ejemplo, a anticipar el uso básico de una pasiva para ayudar a que el profesor ANL haga entender a sus estudiantes un hecho o proceso, ya tendremos tiempo de consolidar esa estructura lingüística y de ahondar en su conocimiento y usos más adelante. (Pavón 2011).

3.4.3.Las competencias docentes del profesorado ANL

El maestro de área no lingüística ha sido sin duda el que ha realizado mayor cambio a nivel metodológico dentro de sus aulas y por tanto ha sido el mayor beneficiario de esta restructuración educativa donde materias no lingüísticas utilizan una lengua vehicular distinta a la materna . Sobre él ha recaído el mayor peso de la enseñanza bilingüe pero también ha sido el más apoyado a nivel formativo y administrativo.

Tal y como Pavón (2011) claramente expone, no podemos llegar a cometer el error de pensar que el profesor ANL debe encargarse de las competencias lingüísticas del alumnado trabajando, por ejemplo, contenidos de carácter gramatical, y estableciendo objetivos lingüísticos que no sean la “capacidad” o “el procedimiento para”, o no busquen centrarse en el modo en el que los alumnos deben expresarse. Dicho profesor debe centrarse en la

enseñanza en general, es decir, en la adquisición de las competencias claves y todo lo que ello implica.

Dentro de su función expuesta en la orden de 28 de junio del 2011 está la de adaptar el currículo del área, materia o módulo profesional, incorporando aspectos relativos a la cultura del idioma de que se trate de acuerdo con lo que a tales efectos se recoja en las correspondientes programaciones didácticas y en el proyecto educativo del centro.

De igual modo debe participar en la elaboración del currículo integrado de las lenguas, poniéndolo en práctica y coordinándose con el resto de sus compañeros docentes. Siendo esencial, mantener la misma temporalización y la coincidencia de algún contenido lingüístico.

Para poner en práctica sus funciones, es entendible que se debe elaborar o adaptar materiales didácticos siempre y cuando sea necesarios para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras, en coordinación con el resto del profesorado, especialmente el de la L2 y con la ayuda del auxiliar de conversación.

3.4.4.El auxiliar de conversación

El auxiliar es sin duda una de las figuras más significativa de las enseñanzas bilingües. Calatayud (2011) define a los auxiliares de conversación como personas que son nativas o bilingües en las diferentes lenguas que se imparten en los centros educativos donde existe una enseñanza bilingüe y en las EOI (pero no siempre) y que son fuente de un auténtico aporte lingüístico y cultural. Colaboran con el profesorado en la búsqueda y elaboración de materiales bilingües para el alumnado, y facilitan la práctica oral de la lengua en el aula con ese alumnado. Participan en diversas actividades organizadas por los centros tanto dentro como fuera de las aulas y

son esa conexión real con la cultura del país cuya lengua se estudia en cada centro.

En las instrucciones de 6 de junio de 2016 se especificas el cometido del auxiliar de conversación, los cuales se pueden dividir en siete apartados bien diferenciados:

- a) Desarrollarán su actividad lectiva durante doce horas semanales de atención directa al alumnado, que podrán realizarse a tiempo total en un único centro o ser compartidas en otro centro. En todo caso, estarán acompañados siempre en el aula por el profesor o profesora que estén apoyando.
- b) Reforzarán las destrezas orales del alumnado en la lengua extranjera objeto de estudio.
- c) Proporcionarán un modelo de corrección fonética y gramatical en la lengua extranjera correspondiente.
- d) Fuera del periodo de atención directa al alumnado, prepararán sus actividades con el profesorado de referencia con el que también colaborarán, en su caso, en la elaboración de materiales didácticos en la lengua extranjera correspondiente.
- e) Acercarán al alumnado y al profesorado a la cultura del país donde se habla la lengua extranjera mediante la presentación de temas de actualidad y actividades lúdicas en el aula.
- f) Asistirán a las actividades de orientación y formativas que organice la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, en su caso acompañados por los coordinadores bilingües de sus centros.

- g) Podrán participar en las actividades complementarias y extraescolares que se desarrollen dentro del territorio nacional organizadas por el centro al que están asignados, sin que esto conlleve responsabilidad alguna del auxiliar sobre el alumnado participante o la actividad que se lleve a cabo. En ningún momento ejercerán la labor correspondiente al profesorado acompañante.

Sin embargo, no siempre tienen claro sus funciones el auxiliar e incluso los docentes a cargo de guiarlos. En el estudio realizado a cargo de Sánchez-Torres (2014) comprueba que sólo el 73% de los profesores que realizan la función de coordinación reconoce las funciones principales del auxiliar en cuanto a la intercultural y cultural, siendo dicha una de las más relevante junto a la de reforzar la destrezas orales.

Otra autores como Julian (2013); Tobin & Abello-Contesse (2013) afirman nuestra posición cuando especifica que los auxiliares de conversación ayudan sobre todo en la tarea de la práctica oral del alumnado y en la transmisión de la cultura anglosajona, francesa o alemana.

Dentro de la Guía Informativa para Centro de Enseñanza Bilingüe (2013) que fue publicada por la Junta de Andalucía, divide en cuatro las funciones del auxiliar, las cuales son:

- a) Lingüístico y sociolingüístico: los auxiliares son modelos de corrección en la L2 a nivel fonético, gramatical, léxico, semántico, de interacción o de registro. Deben poner énfasis en el trabajo de la lengua a nivel textual y especialmente en el código oral. No es conveniente que bajen al nivel oracional para hacer explicaciones gramaticales; esto quedará para el profesorado de L2.

- b) Didáctico: los auxiliares deben coordinarse con el profesorado para planificar actividades, elaborar materiales o buscar recursos.
- c) Intercultural: los auxiliares pueden acercar la cultura y la sociedad de su país y de los países donde se habla la L2 a través de presentaciones de temas actuales, materiales auténticos o contactos con centros educativos de las sociedades que representan.
- d) Lúdico: los auxiliares suponen una gran motivación para el alumnado porque representan juventud, novedad, exotismo, etc. Podemos aprovechar esta circunstancia para que colaboren en actividades complementarias y extracurriculares si lo desean.

Cuando nos centramos en el número de auxiliares que participan en este programas podemos observar un claro descenso de ello. En el curso 2016/2017 se han inscrito 737 auxiliares de los cuales 459 so gestionado por el Ministerio de Educación , Cultura y Deporte y 278 directamente desde la Junta de Andalucía, un número inferior al otros años como refleja las instrucciones del año escolar 2014/2015, cuando se incorporaron 742 auxiliares de conversación en distintos centros escolares de Andalucía de los cuales se designa un o una auxiliar de conversación a tiempo completo, excepto aquellos que dispongan de nueve o menos unidades bilingües durante el curso 2013/2014 en los que se designará un o una auxiliar a tiempo parcial.

No solo ha bajado el número de auxiliares sino que ha subido el número de centro bilingües durante esto años, por lo que la proporción de centros sin auxiliares es aún mayor. Si nos damos cuenta, según las instrucciones del 6 de junio de 2016, que regulan la asignación de centros toma como referencia el curso pasado para asignar los auxiliares a tiempo completo o a tiempo parcial, lo que puede distar mucho de la realidad del centro en el año actual .Pero los más perjudicado sin duda son los centros que comienzan sus andadura como centro bilingüe pero que no tienen derecho a un auxiliar por ser el primer años

dentro del proyecto y por lo tanto no les consta información del curso anterior para tomar como referencia.

3.4.5. Formación del profesorado

Sin duda el avance tanto cuantitativo como cualitativo de la enseñanza bilingüe en Andalucía, ha sido gracias al afán de superación del profesorado y los medios económicos que ha facilitado la Consejería de Educación para poder desarrollar las distintas vías de formación.

La formación del profesorado es dividida en tres dimensiones, la lingüística, la conceptual y la metodológica, por la autora Barrios (2010) pero la aquí la vamos a dividir en dos, puesto que, entendemos que la conceptual se engloba en la metodológica.

La competencia lingüística del profesorado implicado en el proyecto bilingüe es la dimensión más fácil de cuantificar gracias al MCER y sus niveles de referencia.

Al comienzo de la implantación bastaba con la acreditación de un nivel de competencia igual o superior a B1 e incluso el compromiso de su formación, para poder acreditar el profesorado. Más adelante se aprobó elevar dicho requisito a B2 para el curso 2013/2014 y actualmente existe el propósito de elevar dicho nivel a un C1 para el año 2020, según el acuerdo de la estrategias de las lenguas.

Existen opiniones opuesta a la exigencia del nivel C1. Por ejemplo, Barrios (2010) lo describe como extremadamente gravoso e irrealista de alcanzar por una parte del profesorado suficiente como para seguir con este proyecto a nivel autonómico.

Se sabe que las lenguas requieren de un constante aprendizaje y que no vale con llegar a un nivel, ya sea B2 o C1 sino mantenerlos. Para ello la Consejería de Educación planificó en sus primeros años del Plan de Fomento del Plurilingüismos, varios itinerarios, pero que en los últimos años han ido disminuyendo, como veremos en el siguiente apartado.

La competencia metodológica debería estar enfocada en las estrategias didácticas para exponer, practicar y producir contenidos lingüísticos relacionados con el área curricular no lingüística; enfoques metodológicos como AICLE; estrategias de aprendizaje orientadas a la autonomía del aprendizaje; plantearse la enseñanza con distintos estilos de aprendizaje y de múltiples inteligencias y finalmente que el material elaborado incorpore elementos digitales, utilizando las herramientas web 2.0. Barrios (2009).

En esta misma línea de trabajo podemos encontrar a Bolívar (2011) el cual expone que hay un cierto acuerdo en primar las TIC y el plurilingüismo en la formación de los próximos docentes pero él mismo se cuestiona si estas son realmente dos facetas imprescindibles o constituirán una moda pasajera. Es evidente que domina este cierto acuerdo en primar ambas dimensiones con una igualitaria promoción.

Dicha competencia se ha ido desarrollando gracias al apoyo de los Centro de Profesorado, de las universidades y promovida por las administraciones públicas con su financiación, la cual podemos identificar con mayor intensidad desde el 2005 hasta el 2012. Fruto de ello son los cursos y programas que se detallan a continuación.

El cursos de inmersión lingüística, enfocado a potenciar la competencia lingüística del profesorado de área no lingüísticas de los centros bilingües, fue sin duda el mejor acogido por los profesores. Los beneficiarios podrían realizar un curso en el extranjero, el cual incluía, el alojamiento y la manutención en

residencias universitarias o familias. De ello se beneficiaron 300 profesores en su primera convocatoria, en el curso escolar 2005/2006 (Ramos 2007).

A lo largo de los años, estos cursos han ido aumentando los requisitos del profesorado y disminuyendo su calidad hasta ir desapareciendo, en la actualidad. En las primeras convocatorias, los docentes becados realizaban los mismos en el extranjero, sin tener un certificado, como el B2, que verificase un nivel suficiente para poder seguir el curso con normalidad y hiciera uso de su aprovechamiento. Mientras que en las últimas convocatorias, según nº 75 revista de la Consejería de la Educación de Andalucía los cursos de inmersión lingüística del profesorado, los cuales duraban dos semanas, en periodo no lectivo, durante las cuales el docente recibiría 80 horas de formación, en lengua francesa, inglesa o alemana. Este curso tuvo lugar en julio con la colaboración de Inturjoven en distintas ciudades de la comunidad autónoma de Andalucía. Ambos cursos tenían como objetivo promover la mejora de la competencia lingüística en el profesorado, pero el contexto de cada uno era totalmente dispar así como su repercusión en el docente. La cantidad de profesorado implicado en su penúltima celebración fue de 400 docentes, número similar a la primera edición pero con el agravante de que el número de centros que participan en este proyecto es significativamente mayor al del principio.

La posibilidad de formación permanente, es sin duda la ofertada a través de los centros del profesorado, CEP donde el profesorado tiene a su disposición tres líneas de formación que son los cursos, congresos y jornadas presenciales, semi-presenciales y online; los grupos de trabajo y formación en centro.

Hay que añadir la elaboración de materiales enfocados en la metodología AICLE que se ha ido creando con la coordinación del CEP. Ejemplo de ello son las secuencias AICLE publicadas por la Consejería de Educación en noviembre de 2011.

A nivel de competencia lingüística, la institución que mayor relevancia ha tenido en su desarrollo ha sido, sin duda, las EEOOI de Andalucía. Donde

existían diversas maneras de realizar la formación. La forma tradicional, la cual consistía en cinco años de aprendizaje presencial, de 4,5 horas semanales, donde cualquier ciudadano, no solo el profesorado, podría acceder para aprender el idioma ofertado, los cuales son francés, alemán e inglés como mínimo, pudiéndose ofertados otros idiomas como el árabe, italiano, ruso, griego entre otros.

Para aquellas personas que no pueden asistir regularmente se le da la opción de realizar un programa paralelo llamando That's English que permite la obtención del certificado de nivel básico A2, si supera el módulo cinco y de nivel intermedio B1 si completa el módulo ocho. No siendo posible la obtención del certificado de nivel avanzado B2, en las Comunidades Autónomas de Andalucía y Asturias.

Pero sin duda, la novedad formativa, fue el CAL presencial, el cual se imparte desde el curso 2005/2006 y el CAL en modalidad on-line, que comenzó a partir del curso 2007/08. Esta modalidad dentro de las EEOOI no deben tener la forma de unos cursos con contenidos asimilables que en muchas ocasiones son prácticamente indiferenciables de los demás cursos de la EEOOI (García, 2010). Es decir, se centran en los aspectos lingüísticos y muy poco en los contenidos específicos de las ANL. Sin embargo, según regula la instrucciones de 28 de julio de 2016, los cursos deben estar orientados al desarrollo de las destrezas orales y la competencia comunicativa, con el fin de que el profesorado participante consiga el objetivo de fluidez expresiva necesario para desarrollar su trabajo y la correcta implementación del currículo integrado. Con esto se atiende las necesidades formativa en lenguas extranjeras del profesorado andaluz, en especial de los centros educativos bilingües.

A lo largo de esta última década hemos visto como ha ido aumentando la oferta de los grupos CAL en las EEOOI. Pasaron de ser 66 grupos en el curso académico 2005/2006 a 286 en el curso 2012/2013. Hasta el curso 2008/09

CAL abarcaba tres niveles conducentes a una certificación de nivel B1. No fue hasta el curso 2010/11, cuando se comenzó a autorizar la creación de otros niveles, en paralelo a la normativa que exigía al profesorado que impartía una Asignatura No Lingüística un nivel lingüístico equivalente a B2. (Torres, 2014). Es decir, se amplió a dos cursos más, cuarto y quinto. Actualmente, se está aumentando los niveles de las EEOOI de toda Andalucía hasta el nivel C1, habiendo sido pionera de esta iniciativa la EOI de Málaga. Por lo que ha obligado a ampliar a un nivel más en el curso 2015- 2016, para poder así igualarse con los nuevos requerimientos de la Consejería de Educación para el 2020, los cuales están prevista la exigencia de un nivel C1 al docente de ANL que imparte en centros bilingües. No obstante, existen en muchas EOI grupos mixtos de alumnos del CAL y alumnos procedentes de grupos normales, en el nivel C1, puesto que se reservan las mitad de las plazas para cada grupo de alumnos. Esta situación hace imposible una implementación diferente en la metodología o temario a utilizar referente al currículo integrado.

Otra de las formaciones más relevante dentro del plan de fomento del plurilingüismo fue la concesión de licencias para estudios, investigación, cursos, estancias en el extranjero y estancias en centros de trabajo para los docentes funcionario de carrera dependiente de la Consejería de Educación de Andalucía. Las características esenciales la podemos encontrar en la orden de 18 de junio de 2008. Pero nosotros nos centraremos en la licencia tipo C, la cual podía ser solicitada para realizar cursos o estancias tuteladas en centros educativos del extranjero con el propósito de mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas en las siguientes lenguas de la Unión Europea: francesa, inglesa, alemana, italiana y portuguesa, así como de actualizar los distintos aspectos didáctico-pedagógicos relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje de los contenidos lingüísticos y extralingüísticos referidos a dichas lenguas y a su ámbito cultural. El docente podía disfrutar de las estancia pero existía la posibilidad de no ser retribuidas. Su duración podía ser de uno, tres, seis o doce meses.

Según Torres (2014) los docentes beneficiarios recibirían además una compensación económica individual en concepto de gastos de inscripción en el curso, viaje y estancia con arreglo al siguiente lista: para el curso 200/2008, la cuantía para las estancias de un mes 900 euros; tres meses 1.800 euros; seis meses 3.600 euros y un año 7.200 euros. Sin embargo, en la actualidad no existe la posibilidad de solicitar estas licencias.

A todo los tipos de formación que hemos ido detallando, debemos sumarle la formación individual que el docente realiza por cuenta propia en la actualidad y la cual fue subvencionada anteriormente, durante la implementación del Plan de Fomento del Plurilingüismo. Hablamos desde tesis doctorales; realizar estancias o proyectos de estudios o investigación en instituciones o centros públicos o privados de España o el extranjero; estudios universitarios de diplomatura, licenciatura o máster y cursos de verano. Todo esto debe ser es el docente quien asume los gasto e incluso en ocasiones debe pedir permisos de estudios no retribuidos.

Después de la reflexión realizada sobre la formación permanente del docente, podemos concluir que hubo un periodo de tiempo donde dicha formación fue variada y suficiente. Sin embargo, en la actualidad podemos observar una gran carencia de recursos y medios para la correcta funcionalidad de la formación. Por ejemplo, aunque se mantienen los cursos CAL, existe una demanda de actualización lingüística permanente para el mantenimiento de esa lengua que no ha sido suplida ya que debemos pensar que aquellos profesores que obtuvieron sus certificados de nivel avanzado , hace una década o más, no tienen la posibilidad de realizar un curso de verano o estancias profesionales. Por lo que debemos reflexionar sobre dicha situación y otras he intentar mejorarla.

4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este apartado presentamos la forma en la que se ha llevado a cabo la investigación. Por ello, expondremos el punto de partida de esta tesis, así como, los enigmas que motivaron esta investigación a través de las hipótesis y nuestros objetivos.

A continuación, entraremos en profundidad en la metodología empleada en nuestro trabajo. Dividiéndola entre cuantitativa y cualitativa. Ya que analizaremos desde el diseño del instrumento de recogida de datos, que en este caso es el cuestionario, hasta su implementación y análisis de interpretación. Por la parte cualitativa se explicará el desarrollo y secuenciación de los tres estudios de caso , en los que se han utilizado distintos instrumento como la entrevista, el diario investigador y la recopilación de documentos.

4.1. Planteamiento de la investigación y exposición de motivos

Estas investigación surge de las inquietudes por conocer en profundidad la enseñanza bilingüe en los centro docentes de Andalucía y más concreto en la provincia de Málaga, llamado en sus comienzos plan de fomento del plurilingüismo en Andalucía, para analizar la actualidad y poder reflexionar sobre ello para modificar todo lo que este en manos de los docentes para una mayor repercusión sobre el alumnado.

Las investigaciones que existían hasta este momento eran mayoritariamente a nivel autonómico , destacando la promovida por la Junta de Andalucía en 2009 y realizada por Francisco Lorenzo, Sonia Casal y Pat Moore

desde la Universidad Pablo de Olavide. Posteriormente se han realizado varias tesis doctorales relacionadas con el tema.

Ejemplo de ellas son la realizada por Pérez (2012) Evaluación de programas bilingües: análisis de resultados de las secciones experimentales de francés en el marco del Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía, de la Universidad de Córdoba. La cual analiza el bilingüismo en centro educativos donde la segunda lengua es el francés.

El estudio más próximo al nuestro ha sido recientemente publicado por Córdoba (2016) Proceso de implantación del bilingüismo unido al desarrollo de metodologías de innovación educativa (CLIL-AICLE) en un complejo educativo en Málaga. Este analiza solo un centro bilingüe concertado situado en la capital de Málaga enfocándose exclusivamente en la metodología AICLE.

Por último, debemos mencionar el estudio realizado por Torres (2011) Los cursos de actualización lingüística (CAL) como opción formativa en el contexto del plan de fomento del plurilingüismo: percepciones del alumnado sobre su implementación y adecuación a sus necesidades y expectativas.

Sin embargo, no existía ninguna investigación a nivel provincial donde se hubiera analizado la implantación del bilingüismo en centros públicos en particular, en la comarca de la Axarquía y con una perspectiva inclusiva.

Por ello nos decantamos por indagar en profundidad en la zona oriental de Málaga, teniendo en cuenta mi bagaje profesional, el cual jugaba a mi favor. Puesto que había trabajado en centros de primaria bilingües de dicha zona, tanto públicos como privados, desde comienzos de mi carrera profesional. Siendo fundamentales estos cuatro últimos años donde he ejercido como coordinadora bilingüe, coordinadora de varios grupos de trabajos relacionados con el tema, he sido ponente en las reuniones provinciales de coordinadores y coordinadora de formación en centro relacionados con la materia, así como promotora de un

proyecto de creación de material curricular de la Junta de Andalucía titulado “Efemérides Plurilingües”.

Todo esto no hubiera sido posibles sin los cimientos que conseguí gracias a mi formación, en uno de los pocos master especializados en bilingüismo, de la época, en la universidad de Alcalá de Henares que me sirvieron para construir una base teórica imprescindible, en el curso académico 2007/2008 al igual que mi estancia en la Universidad de Cambridge.

Añadir que la realidad social en la que estamos nos propicia un entorno intercultural y plurilingüe al que la Consejería de Educación ha intentado adaptar nuestros centros educativos por medio de diferentes programas o proyectos, con un mayor esfuerzo desde el 2005 al 2008 y su Plan de fomento del Plurilingüismo. No obstante, la repercusión de este cambio ha sido notoriamente discutido por la comunidad educativa. Por ello es necesario una observación detallada y una reflexión sobre su vaticinio.

Por último, debemos ser consciente de que el alumnado de las escuelas malagueñas estarán en su mayoría en contacto con una población cada vez más heterogénea y por lo tanto más intercultural. Por lo que nos lleva a tener una clara necesidad de reflexionar de que manera el alumnado, que ha sido expuesto al aprendizaje de otra lengua y su cultura, es capaz de ser más tolerante a esa cultura u otras culturas.

4.2. Objetivos de la investigación

El objetivo general de este trabajo de investigación, es fundamentalmente, conocer las posibles incidencias de la implantación del bilingüismo, en los centros escolares de las zonas rurales, de la provincia de Málaga, desde un enfoque de educación inclusiva y así poder comprenderlas.

A partir de este objetivo se han desglosado los siguiente objetivos específicos derivados de estos años de estudio:

- a) Conocer el rol de la dimensión sociocultural e intercultural en la enseñanza de una lengua extranjera y como se puso en funcionamiento, de acuerdo con el plan de fomento del plurilingüismo y en posteriores años.
- b) Conocer las percepciones y actitudes educativas de los docentes de un centro bilingüe, ante un alumnado de ámbito rural.
- c) Identificar las necesidades expresadas por el profesorado relativas a la adquisición de una nueva lengua.
- d) Descubrir la integración y el apoyo suministrado por familias y alumnado que tienen como lengua materna la que es objeto de aprendizaje hacia la comunidad educativa.
- e) Analizar los efectos de la implantación de la enseñanza bilingüe en cuanto a la organización de las áreas bilingües dentro del contexto de los centros.
- f) Evaluar los niveles de satisfacción de los participantes en el programa (alumnado, familias y profesores).

4.3. Justificación epistemológica de la investigación

La epistemología se refiere a la teoría del conocimiento científico o saber filosófico que presenta el conocimiento como el producto de la interacción del

ser humano con su medio, conocimiento , todo ello implica un proceso crítico mediante el cual el ser humano va organizando el saber hasta llegar a sistematizarlo como saber científico.

Pero es la justificación epistemológica la que constituye el modelo de relación que seleccione el investigador para relacionarse con lo investigado. Con ello queremos decir que es la base de determinados principios de los que se adquiere el conocimiento. El investigador puede partir del supuesto de que el conocimiento es objetivo y en su pretensión de captar esta objetividad en los fenómenos que estudia, emplea los métodos y procedimientos propios de las ciencias naturales, partiendo del criterio de que el conocimiento científico se obtiene al establecer distancia entre el sujeto cognoscente y el objeto.

Por el contrario, puede considerar que el conocimiento es subjetivo, individual, irreplicable y, en consecuencia, establece una relación estrecha con el objeto investigado con la finalidad de poder penetrar con mayor profundidad en su esencia. (Dominguez, 2015; Gurdían-Fernández, 2007; Sandin, 2003; Touriñan, 2008).

Es primordial entender el enfoque epistemológico y metodológico utilizado en esta investigación. De ahí, la transcendencia de exponer la opción que el investigador ha elegido y por qué lo ha elegido. Para ello debemos conocer las diversas posibilidades.

Teniendo en cuenta que la investigación social y educativa utiliza un método científico que difiere del la investigaciones en las ciencias naturales, siendo la educativa más compleja a la hora de definirla por las característica de los fenómenos que estudia, la variedad de métodos que utiliza y la pluralidad de los objetivos que espera alcanzar. (Gonzalez, 2000).

Según describen Mendoza, Deslauriers & Piedrahita (2010) existen tres corrientes epistemológicas subyacentes de la investigación social y educativa.

Las cuales son renombradas por otros autores como Losada, García y Pozo (2012); Sandín (2003), como los tres grandes paradigmas de la investigación educativa.

Es por tanto esencial describir un resumen de sus características:

El enfoque positivista, también llamada racionalista centra su atención por explicar, controlar y predecir, teniendo como aval los datos estadísticos. Se basa en considerar que la naturaleza del saber es única y donde la finalidad de la investigación es ir descubriéndola prediciendo la ocurrencia de una situación, a través del estudio de las causas, las cuales tienen consecuencia en algunas de sus condiciones. (Gómez, Deslauriers, y Alzate, 2010). Por lo tanto, el objeto de estudio es objetivo y factual, pudiéndose extrapolar en el tiempo y espacio.

Sin embargo, el enfoque positivista no siempre se acuerda que además del problema, la situación, fenómeno o proceso por investigar, existe el mundo del conocimiento que constituye la realidad histórica y cultural en la cual está inmerso el binomio investigador/a, situación a investigar. (Gurdían-Fernández, 2007).

Por ello, en el contexto educativo no debe ser utilizada de forma purista, sino más bien de forma ecléctica con los demás paradigmas que a continuación vamos a describir.

El paradigma crítico pero también llamado sociocrítico. Donde su objetivo es identificar el como los procesos, situaciones o fenómenos pueden ser cambiados Cisneros (2012). Es decir, se debe unir la teoría y la práctica e involucrar al sujeto para que exista una autorreflexión, para poder transformar la estructura de la realidad social y poder dar respuesta a los problemas.

Por último pero no por ello menos importante es el paradigma interpretativo. El cual fue desarrollado por la necesidad de cambiar desde el enfoque positivista. Ya que trata de observar para comprender una situación o un fenómeno específico, extrayendo las posibles variables tanto externas como internas y su interacciones, todo ello en un contexto específico. (Cáceres, Aznar e Hinojo, 2007). Dada la relevancia de dicho paradigma para nuestra investigación se explicara en mayor profundidad en el próximo apartado.

Para comprender estos tres paradigmas y sus diferencia hacemos referencia al resumen realizado por Blázquez (2002) y Gómez(2007)

POSITIVISTA	SOCIOCRÍTICO	INTERPRETATIVA
<p>Visión del mundo positivista, particularista, hipotético- deductiva, objetiva y orientada hacia los resultados.</p> <p>Similares métodos a las ciencias físico-naturales.</p> <p>Busca los hechos o causas de los fenómenos sociales con poca atención a los estados subjetivos de los individuos.</p> <p>Medición reactiva y controlada Objetivo.</p> <p>Apartado de los datos:</p>	<p>Visión global de la realidad, no comprensible al margen de condiciones ideológicas, económicas, políticas, históricas...</p> <p>Método ideológico – crítico de análisis de la realidad.</p> <p>No interesa tanto la comprensión o explicación de la realidad, sino su transformación desde una dinámica liberadora.</p> <p>Observación naturalista implicada. Marco ético aceptable.</p> <p>Analista; perspectiva</p>	<p>Visión del mundo fenomenológica, inductiva, holística, subjetiva, orientada hacia los procesos.</p> <p>Métodos propios de las ciencias sociales.</p> <p>Intenta comprender el comportamiento humano a partir del propio marco de referencia del individuo.</p> <p>Observación naturalista y no comprobada. Subjetivo.</p> <p>Cercano a los datos; perspectiva desde</p>

perspectiva desde fuera.	protagonista.	dentro.
No fundamentado en la “realidad”, orientado hacia la verificación; confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético- deductivo.	Articulado, generada y organizada “en” y desde la realidad.	Fundamento en la “realidad”, orientado hacia el descubrimiento; exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo.
Orientado hacia el resultado.	Orientado hacia el cambio.	Orientado hacia el proceso.
Seguro; datos “duros” y “replicables”.	Dialéctica datos- teoría, reflexión crítica.	
Generalizable; estudio de casos múltiples.	Estudio de casos reales en su contexto.	Válido; datos “reales”, “ricos” y “profundos”.
Supone una realidad estable.	Supone una realidad mejorable.	No generalizable; estudio de casos aislados. Supone una realidad dinámica.
Análisis de datos cuantitativo a través de estadísticas descriptiva e inferencial	Análisis de datos cualitativo a través de la inducción analítica y la triangulación.	Análisis de datos intersubjetivo. Dialéctico.

Tabla 8

Analizando esta tabla comprobamos que nuestra investigación está bastante alejada del paradigma positivista. Puesto que nuestro objetivo no es ofrecer un conocimiento acerca del bilingüismo que se pueda generalizar a múltiples entornos por que es un estudio de la realidad de un entorno específico que puede estar alterado por las circunstancias que lo rodea o por los procedimientos metodológicos que hemos seguido.

Así mismo, los datos cuantitativos no constituyen la base de nuestra investigación sino por el contrario son los cualitativos, los cuales a través de las

inducción analítica y la triangulación son los pilares del paradigma interpretativo tal y como expone Gómez(2007).

Es gracia a esa triangulación que este tipo de investigaciones aumentan en credibilidad , fundamentada en el contraste permanente de al menos tres fuentes de información diferentes ya que la replicabilidad de una investigación en el marco natural y específico de cada realidad educativa no es un objetivo posible en este tipo de condiciones.

Aunque en la última década, el término triangulación se está sustituyendo por el de cristalización puesto que al presentar unos resultados en la investigación de forma cerrada y concluyente se pierde el sentido de que puede haber múltiples interpretaciones, de tal modo que las investigaciones no se cierran, quedan abiertas, en base al color del prisma desde el que se mire o perciba una misma realidad. (Cáceres et al., 2007).

Como es evidente en educación es necesario este tipo de interpretaciones.

Para conocer en profundidad este paradigma que sin dudar, es el que mejor responde a esta investigación, es esencial describir sus características, las cuales han sido expuesta por diversos autores como Alvesson & SkÖldberg (2000); Dominguez (2015) ; Eisner (1998); Leiva (2007); Lincoln y Guba (1985) citado en González (2000); Rossman & Rallis (1998) ; Simon (2011) y Taylor & Bogdan (1986) citado en Sandín (2003) de donde hemos extraído lo esencial:

Los fenómenos no pueden ser comprendidos si son sacado de sus contexto ya que este constituye un eje central. El cual, el investigador debe atender ante todo. En nuestro caso, la escuelas bilingües es el lugar donde acontecen los significados socioculturales y educativos y ahí donde

encontraremos ideas rigurosas y fructíferas para nuestras pretensiones de indagación interpretativa.

No debemos olvidar que es la interpretación es ideográfica ya que se llevan a cabo remitiéndose a la particularidad del caso analizado y dependen del contexto concreto y de las relaciones establecidas entre los profesores, estudiantes y familias con el investigador.

El análisis de los datos es preferiblemente de carácter inductivo puesto que a diferencia de otros, este nos permite una comprensión de una realidad plural, nos permite describir de una manera completa el ambiente en el cual están ubicados los fenómenos objeto de estudio y nos ofrece una amplia ventaja para la descripción.

Los procesos de investigación naturista como procesos sociales, son entendidos desde su naturaleza siempre inacabada, holística, dinámica y simbólica. La perspectiva del docente en relación al bilingüismo en el marco de las escuelas no es fruto de una demarcación o significación exclusivamente escolar, sino que va mucho más allá, de ahí nuestro interés en comprender el dinamismo y complejidad de los significados que nos ofrecen los docentes respecto a este tema. Es por ello que el investigador naturalista prefiere tratar los significados y las interpretaciones con los sujetos humanos que configuran la realidad investigada para poder contrastar con ellos su propia visión de dicho proceso.

El foco de atención de los investigadores está en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, sus experiencias, actitudes, creencias y reflexiones relacionadas con el bilingüismo y la inclusión en el aula. Es decir, en la acción humana y no la conducta humana en termino de control o verificación.

El objetivo de la construcción teórica siendo rigurosos y siguiendo un proceso de investigación es la comprensión holística y fundamentada antes que la explicación de forma causal. Ya que pretendemos ofrecer a la comunidad educativa una interpretación construida y contrastada a partir de nuestro análisis de la información que nos proporciona los propios sujetos del estudio; es decir, los docentes, alumnados y familias ante las enseñanzas bilingües en sus propios centros educativos y ante la inclusividad.

La objetividad construida, también llamada intersubjetividad o conocimiento transactivo, se alcanza a través del acceso a la diversidad de significados subjetivos que tienen las acciones para sus propios protagonistas y en los contextos en los que éstas se producen. En este sentido, debemos tener en cuenta que nuestro propósito es de huir de todo conocimiento verificable en términos positivistas, y ampliar a un espacio de construcción compartida del conocimiento que surja de nuestro estudio, interpretar la realidad, percepciones e intenciones los cuál deberá ser debatido con la comunidad educativa para su propia interpretación.

La investigación interpretativa se refiere al conjunto de enfoques, con una separación leve entre ellos, de la investigación observacional participativa: las técnicas o metodologías llamadas etnográficas, cualitativa, observacionales participativas, estudios de casos, interaccionismo simbólico, fenomenología y constructivismo (Acuña, Flórez & Gómez, 2012)

4.4. El rol del investigador en la concepción constructivista del conocimiento

Según Del Río (2015) en la investigación inductiva, también llamada cualitativa, el investigador comienza su estudio con interrogantes abiertos para luego desarrolla conceptos y comprensiones partiendo de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidas. En

efecto, nosotros partíamos de varios interrogantes de cómo se estaba llevando a cabo las enseñanzas bilingües, en los centros públicos desde una perspectiva inclusiva, que luego nos dio lugar a desarrollar nuestros propios conceptos y poder comprender desde dentro sus pilares fundamentales y sus lagunas.

El investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística. Los escenarios, las personas o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Para ello, fue fundamental experimentar la realidad a través de la experiencia. En nuestro caso fue fácil ya que se trataba del entorno de trabajo habitual del investigador. Aclarando que gracias a la movilidad y temporalidad de mi trabajo, me dio la posibilidad de investigar los distintos centros.

Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. Éstos son naturalistas, es decir, que interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo. Aunque no pueden eliminar por completo sus efectos sobre las personas que estudian, intentan controlarlos o disminuirlo al mínimo o al menos difuminarlo. Por ello durante las entrevistas y observaciones es esencial, el rol de la escucha y tanto el de entrevistador para poder de esta manera entenderlos cuando interpretan sus datos. Más aún cuando hablamos del alumnado de primaria que pueden sentirse intimidado por alguien ajeno a su entorno.

El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones. Nada se da por sobrentendido, todo es un tema de investigación. Aunque no seríamos totalmente sinceros si no

pusiéramos en conocimiento que no siempre es fácil llevarlo a cabo. Sobre todo al comienzo de la investigación.

Todas las perspectivas son valiosas. El investigador no busca “la verdad”, sino la comprensión detallada de las perspectivas de otras personas. Por que todos podemos tener parte de razón. Simplemente es necesario analizar desde que perspectiva se observa y tenerlas en cuenta. No por ello se le resta validez a los resultados. Teniendo que enfatizar una estrecha relación entre los datos y lo que los investigados expresan y realizan. Por ello, hemos observado a los docentes y alumnado en su vida cotidiana, dentro del centro escolar, escuchándolas hablar y viendo sus interacciones con los demás, el investigador es capaz de analizar, obtener un conocimiento directo de la vida social que anteriormente no la percibía, dejando atrás la teoría. La cual puede alejarse de la realidad en contadas ocasiones.

Ningún aspecto de la vida social es demasiado frívolo o trivial como para ser estudiado. Todos los miembros de la comunidad educativa son a la vez similares y únicos, puesto que en cualquier escenario o en cualquier grupo de personas se pueden hallar unos procesos sociales de tipo general y, a su vez, en cada uno de ellos se puede estudiar algún aspecto concreto de la vida social, porque allí es donde aparece más destacado.

No debemos olvidar que los métodos cualitativos son humanistas. Si estudiamos a las sujetos cualitativamente, llegamos a conocerlos y a experimentar lo que ellos sienten, con mayor ímpetu si tenemos en cuenta que estamos analizando un contexto educativo.

Teniendo en cuenta los objetivos perseguidos en nuestra investigación así como su contexto, nos decantamos, mayoritariamente, por todo lo narrado anteriormente, puesto que subyace de una pragmática investigadora interpretativa.

4.5. Hacia la complementariedad de las metodologías cuantitativa y cualitativa

Como vamos describiendo en anteriores apartados, esta investigación tiene diversos tipos de objetivos los cuales deben ser alcanzado con diferentes estrategias metodológicas. En este sentido hemos desarrollado una parte cuantitativa por medio de los cuestionarios y otra cualitativa a través de los tres estudios de casos. Ya que sería inconcebible plantear una metodología donde se consideren estos dos enfoques totalmente contrarios e incompatibles. Nuestra metodología mixta dará lugar a emparentar datos cuantitativos con los cualitativos con el fin de enriquecer la metodología y eventualmente los resultados de la investigación.

Para poder hacer una investigación cualitativa se requiere, como anteriormente hemos señalada, partir del conocimiento previo, amplio y profundo, del marco teórico referencial en que se ubica la enseñanza plurilingüe para posteriormente, poder examinar y definir la relación que existe entre sujeto y objeto. Obviamente, todo ello sin perder la vista en la historia en la que se encuentra inmersa el investigador. Pero los enigmas a investigar proviene de la realidad y no de las limitaciones del marco teórico.

La indagación de la dimensión cualitativa en la investigación en educación no solamente tiene como finalidad estudiar los aspectos globales de los fenómenos, sino también investigar cómo y de qué está constituido el ser de los fenómenos comprendidos en su campo de influencia. Es claramente evidente que los fenómenos educativos se manifiestan a través de una dimensión cualitativa, con mucha frecuencia extensa y compleja. Lo que dificulta ser reducida a un concepto unívoco. (Leiva, 2007).

No podemos perder de vista la dimensión cualitativa de los fenómenos sociales y educativos donde los elementos se manifiestan con diferentes tipos

de niveles según su intensidad. Es evidente que en dicha dimensión los fenómenos sociales están estrechamente relacionados con la cantidad o magnitud con la que éstos acontecen en la realidad social estudiada. Es decir, el entorno escolar y sus componentes.

Desde el punto de vista de Losada , García & Pozo (2012), los investigadores que defienden el uso de la metodología cuantitativa se basan en el supremo principio de que la realidad es absoluta y objetiva, y que para alcanzarla hay que aplicar instrumentos matemáticos donde los principios estadísticos son la base de la consecución de los conocimientos. En contraposición, los métodos cualitativos procuran captar y entender en su totalidad los actos, procesos, estructuras, contextos, etc. Para conseguirlo, es preciso que se parta del contexto, de los conocimientos, de los sentimientos, de las opiniones y, en definitiva, de las expresiones de los propios implicados.

Sánchez (2015) explica que la complementariedad hace referencia a las estrategias de integración que incorporan una doble y diferenciada visión de los hechos, por una parte la cuantitativa y por el otro la cualitativa, donde la una completa la visión de la otra, sin que se produzca solapamiento alguno; representa el grado mínimo de integración de métodos.

En función de la naturaleza de la investigación que se ha propuesto, se ha optado, como se ha mencionado anteriormente adoptar una aproximación mixta de ambos métodos: cuantitativa y cualitativa. Esta elección se fundamenta en las características que a continuación se describen y que han sido resumidas desde diversos autores, tales como Bryman, Becker & Sempik, (2008); Denzin & Lincoln, 1994; Úriz, Ballesteros, Viscarret & Ursúa, (2006) ; Delgado Álvarez (2014); Sánchez (2015) :

- a) Triangulación, entendida en el sentido clásico de buscar una convergencia de resultados.

- b) Complementariedad, a través de la que se evidencian igualdades, superposiciones y diferencias que permitan abrir nuevos ámbitos a la investigación. Clarificando los resultados de un método sobre los del otro.
- c) Visión holística: abordaje completo e integral. Dicho de otro modo, una recogida más amplia de datos, por tanto más general.
- d) Iniciación: descubrir contradicciones, nuevos marcos de referencia, modificar planteamientos originales con los resultados del otro método. Un método puede hacer posible la ampliación del conocimiento obtenido por el otro.
- e) Credibilidad y mejora: reforzar argumentaciones, resultados y procedimientos provenientes de ambos métodos.
- f) Desarrollo: los resultados de un método como soporte de procesos del otro (muestreo, recolección, análisis de datos, nuevas hipótesis, etc.)
- g) Compensación: las debilidades de un método pueden ser subsanadas por el otro.
- h) Claridad: Visualizar elementos no detectados por un solo método al tener una visión distinta del problema.

Como observamos, las ideas confrontadas de ambas metodologías no son tales, puesto que sus desigualdades radican en el marco teórico y no tanto en la práctica. En el desarrollo de la investigación, se tiende al método mixto sin determinar si se atiende a un método u otro. Es frecuente el uso de un procedimiento cuantitativo puede ser utilizado desde un enfoque interpretativo de investigación. Particularmente, consideramos que más que una

complementariedad por deficiencia, como hemos enumerado dentro de las características del método mixto, es necesaria en la investigación, más en particular en la educación, una complementariedad por necesidad. (Leiva 2007)

En los próximos apartados iremos exponiendo el tipo de metodología que ha sido utilizada tanto en el ámbito cuantitativo como en el cualitativo, justificando cada uno de ellos para analizar la elección de dichos procedimientos de recogida de información, su proceso de diseño e implementación. Para finalizar, cuales han sido las estrategias seguidas para el desarrollo del análisis de información y los programas utilizados para ello SPSS y Nudist-Vivo.

En el primer apartado, haremos un recorrido por todos los instrumentos de metodológica empleados (cuestionario realizado al profesorado, entrevista en profundidad realizada a los padres, alumnado y profesorado , recopilación documental relacionada con la enseñanza bilingüe y diario del investigador). Posteriormente se tratará los procesos de triangulación y categorización de la información obtenida.

4.6. Metodología cuantitativa: Diseño e Implementación del instrumento de recogida de información

En el próximo apartado vamos a abordar los diferentes aspectos y características más relevantes del proceso del diseño e implementación de los cuestionarios que hemos elaborado para poder recoger la información de la parte cuantitativa de la presente investigación. Esta elección, es fruto de nuestro interés por descubrir las opiniones, indagar sobre las ideas, concepciones, actitudes y valoraciones que perciben los docentes sobre las posibles aspectos y variables más relevantes que intervienen en el proceso de

enseñanza dentro del contexto de un centro de enseñanzas plurilingüe, los cuales son de interés para la realización de los objetivos de presente trabajo de investigación.

4.6.1. Diseño del instrumento de recogida de datos: un cuestionario

Tal y como se ha expuesto en los epígrafes anteriores, nos parece esencial la utilización de un instrumento de recogida de datos de forma cuantitativa para poder alcanzar los objetivos planteados en nuestra. Concretamente, hemos optado por la utilización de el cuestionario ya que nos facilitará abordar de una manera generalizada nuestros objetivos.

Según Martínez y Galán (2014), el cuestionario es una parte indispensable del proceso de investigación cuantitativo, la cuál consisten en una técnica de recogida de información sobre actitudes, valoraciones, habilidades, la cual se puede aplicar a una amplia muestra que representa claramente la población objeto de la investigación. Su finalidad es agrupar información de modo sistemático, teniendo en cuenta los objetivos del investigador, de las posibles variables que intervienen en la investigación, de una muestra de la población que ha sido acota previamente, la cual es lo más representativo que puede ser.

Algunas de sus característica son que permite tener una gran cantidad de información, de una manera relativamente asequible, referente a tema a tratar; las preguntas están delimitadas por el investigador en torno a la temática y la meta de la investigación, garantizando estabilidad en relación a la temática.

Una vez decidido que el cuestionario era la mejor herramienta para obtener un conocimiento valioso sobre la temática y la perspectiva del docente sobre las distintas variables implicadas, las cuales eran el objetivo de nuestras

investigación, la investigadora junto a sus directores de tesis doctoral fue elaborando dicho instrumento de recogida de datos. Para ello fuimos pasando por diferentes fases que a continuación se van a describir.

El primer paso fue encontrar los objetivos principales de la investigación para obtener las metas a trabajar en nuestro cuestionario.

Por ello, llegamos a la conclusión de que nuestro cuestionario pretendía abordar seis núcleos temáticos, los cuales han sido meticulosamente seleccionado para aproximarnos al máximo al pensamiento y la realidad del día a día de los docentes, también elegidos dentro de cada centro educativo. Con todo ello pretendíamos :

- a) Descubrir la formación que han recibido y capacitación de los maestros que trabajan en centros públicos e imparte enseñanza bilingüe.
- b) Identificar el tipo de formación continua a la que está expuesta el profesorado.
- c) Descubrir las opiniones sobre el proceso de enseñanza –aprendizaje en dicho centro.
- d) Identificar como es abordada la diversidad cultural desde el punto de vista del profesor y las familias.
- e) Acercarnos a las debilidades y potencialidades de los docentes implicados en las enseñanzas bilingües.
- f) Indagar sobre el papel del auxiliar de conversación, así como su implicación metodológica en el aula.

Una vez obtenidos nuestros objetivos, nos centramos en la muestra a estudiar, buscamos los posibles estudios relacionados con nuestra temática, anteriores al nuestro, planificamos el tiempo y el espacio donde tendría lugar y los recursos necesarios para poder realizar esta tarea. Finalmente establecimos el diseño de las herramientas necesarias para poder llevar a cabo el proceso de análisis de los datos cuantitativos que se haría posteriormente.

Para poder recabar dicha información de una forma veraz, era necesario obtener el máximo de muestra suficiente para que fuese significativo, en relación al número total de colegios con las mismas características que los estudiados, es decir, centro educativos públicos donde se impartan enseñanza bilingüe dentro del contexto de la comarca de la Axarquía.

Por lo tanto, era esencial una herramienta que nos facilitara la recogida de datos en todos sus variaciones, para ello se utilizó respuestas con contestaciones cerradas para obligar a los docentes a que las posibles respuestas fueran iguales para todos. De igual forma, surgía la necesidad de la utilización de un instrumento que no fuese complicado de aplicar y no consumiera mucho tiempo ya que sabemos que si la tarea es complicada y requiere de mucho esfuerzo, corríamos el riesgo de obtener resultados al azar y que las instrucciones no fuesen leídas correctamente.

El conjunto de esta planificación nos facilitó la tarea a realizar puesto que nos estableció los instrumento y las estrategias a seguir durante dicho proceso.

Seguidamente, acotamos las áreas sensibles de información a obtener con el cuestionario, nos centramos en las preguntas y como concretarlas y clarificarlas al máximo. Para ello priorizamos el por qué de la cuestión y su propio objetivo.

Podemos exponer que el diseño e implementación de este instrumento de recogida de información ha tenido como fin hacer una indagación que muestre algunas pautas generales entre las ideas, concepciones, percepciones y consideraciones de un grupo representativo de centros educativos públicos y bilingües.

Así mismo, hemos de tratar que en la fase del diseño del cuestionario, la cual realizaron conjuntamente el codirectores de la tesis y la investigadora, donde se plantearon las preguntas que iban a aparecer en el mismo y sus correspondientes respuestas. Siendo la investigadora la que seleccionó la serie de cuestiones finales más significativas.

Se observó que se planteaba diversos tipos de preguntas. Cada una de ella corresponde a diversos tipos de conocimiento, ya sea cognitivo actitudinal o procedimental. Las cuales podemos dividir en categorizadas y cerradas. Siendo las de mayor presencia las preguntas cerradas, sin lugar a duda, de tipo escala de Likert.

Durante la fase de diseño, también se redactaron varios borradores del cuestionario y le dimos un formato sencillo de lectura y de aplicación, modificando y adaptando el lenguaje para no crear ningún tipo de duda en las posibles respuestas que podían dar los usuarios finales del cuestionario. Aunque dicho cuestionario fue pensado primeramente para todos los componente del claustros en los diversos centros educativos objeto de la investigación, rápidamente nos dimos cuenta que era mejor centrarnos sobre el profesorado implicado en las enseñanzas bilingüe de una manera directa.

Durante la elaboración del instrumento de recogida de información se fue afinando y retocando algunas erratas o frases que planteaban algún tipo de dificultad. Se intentó resumir al máximo las preguntas para concretarlas en lo más esencial para poder optimiza el tiempo y la concentración del docente colaborador.

Nuestro cuestionario desea recoger el máximo de ítems relevantes, relacionados con la enseñanza bilingüe, su metodología, la formación del docente, así como una amplia perspectiva de la concepción de la intercultural en dichos centros y los datos generales de cada docente. De manera más concisa, nuestro instrumento de recogida de datos está dividido en cinco apartados temáticos, los cuales se subdividen en un total de 55 ítems, los cuales listaremos a continuación.

A. Datos generales. Este primer apartado trata de entender el contexto general de la realidad del docente en su centro actual así como su trayectoria como maestro y dentro del proyecto bilingüe.

1. Sexo.
2. Edad.
3. Nivel educativo en el que imparte docencia.
4. Años de trabajo como docente.
5. Años que lleva en este centro.
6. Situación laboral actual. Dentro de esta pregunta los docentes podían elegir entre las siguientes opciones:
 - Destino definitivo.
 - Destino provisional.
 - Comisión de servicio por puesto bilingüe.
 - Interino con vacante.
 - Sustituto.
7. Años de participación en el proyecto bilingüe.
8. Especialidad que imparte con mayor frecuencia a la semana en Educación Primaria. Dentro de esta pregunta los docentes podían elegir entre las siguientes opciones:
 - Educación Física impartida en español.
 - Artística impartida en español.

Conocimiento del medio impartida en una segunda lengua.

Lengua extranjera.

Educación Artística en otra lengua.

Educación Física en otra lengua.

Orientador.

ATAL.

Apoyo.

Otra.

B. Formación del profesorado y el bilingüismo. En este apartado se perseguía saber la preparación actual del docente y su formación continua, a nivel lingüístico así como lo relacionado con bilingüismo. Para ello le preguntamos las siguientes preguntas.

1. Su nivel de competencia comunicativa global, según el MCEL, es un:

A1 (inicial).

A2 (básico).

B1 (intermedio).

B2 (avanzado).

C1 o C2 (superior).

2. ¿Cómo valora su destreza en comprensión escrita (lectura) en L2?

3. ¿Cómo valora su destreza en expresión escrita (escribiendo) en L2?

4. ¿Cómo valora su destreza en expresión oral (hablando) de L2?

5. ¿Cómo valora su destreza en comprensión oral (escuchando) de L2?

6. Su nivel resulta adecuado para impartir clases dentro de un proyecto bilingüe.

7. El certificado oficial que acredita su nivel en otra lengua es:

Ninguno

Certificado de la Escuela Oficial de Idiomas.

Magisterio de Lengua Extranjera.

Certificado de la Universidad de Cambridge.

Certificado de la universidad de Trinity.

Otros.

8. ¿Cree que su competencia comunicativa, en su segunda lengua, se ha visto mermada con el transcurso del tiempo?

9. ¿Qué contacto ha tenido o tiene con la lengua extranjera que se imparte en su centro?

He viajado a algún país donde es oficial esta lengua.

Tengo amigos o conocidos con los que hablo en dicho lengua.

Veo películas, leo textos o escucho la radio, en esa lengua.

Realizo otro tipo de actividad para mantener mi nivel.

Ninguna.

10. ¿Qué tipo de formación relacionada con el bilingüismo ha realizado desde la implantación del proyecto bilingüe en su centro?

Grupo de trabajo.

Curso de inmersión lingüística , organizado por la Consejería de Educación.

Curso de formación en el extranjero.

Curso o jornadas organizado por el CEP.

Curso de la EOI.

Cursos organizado o financiado por la Unión Europea.

11. ¿Cuánto tiempo hace que ha realizado una actividad de formación relacionada con el bilingüismo?

- C. Opiniones sobre la percepción del proyecto bilingüe. En esta apartada se intenta conocer en profundidad la opinión y perspectiva del docente hacia la enseñanza bilingüe. Para ello preguntamos sobre la organización del tiempo escolar, la adquisición de contenidos por parte del alumnado, la valoración social del centro, la actitud de los padres así como la variable del contexto donde se encuentra el centro escolar.

1. En su centro se imparte una educación realmente bilingüe.
2. Para mejorar los resultados del proyecto bilingüe se deben aumentar las horas que el alumnado está expuesto a la segunda lengua.
3. ¿Se ven afectados los conocimientos de las áreas curriculares que se imparten en la L2 respecto a los contenidos aprendidos por los grupos no bilingües?
4. ¿Cuál ha sido la destreza más beneficiada de la L2 en los alumnos, gracias al proyecto bilingüe?
5. Los padres tienen en cuenta al elegir un centro si éste es bilingüe.
6. Los padres tienen una actitud positiva hacia el proyecto bilingüe que se lleva a cabo en el centro escolar.
7. Mi centro tiene una mejor imagen social en la comunidad por tener un proyecto bilingüe.
8. En los colegios de zona rural, el nivel de la competencia comunicativa en L2 es menor
9. Existe una menor receptividad hacia la L2 en zonas rurales.

D. Opiniones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en su centro educativo. En este apartado nos centramos en la metodología empleada y que factores influyen en modelo de aprendizaje aplicado dentro del aula. También analizamos la lengua vehicular no solo del maestro sino del auxiliar de conversación y el alumnado que son partícipes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. ¿Ha surgido un cambio metodológico en su centro hacia AICLE (Aprendizaje Integral de Contenidos y Lengua Extranjera) o también conocido internacionalmente como CLIL?
2. ¿Cuál es su posición respecto a la metodología AICLE.
3. ¿Ha creado materiales propios (proyectos, unidades didácticas, presentaciones...) para impartir clases en L2?

4. La utilización de libro de texto en sus clases es un recurso fundamental en sus clases.
5. En su centro existen suficientes recursos materiales y humanos para afrontar de manera efectiva el proyecto bilingüe.
6. Utilizo la L2 en mis clases donde imparto asignaturas de área no lingüística (ANL).
7. Utilizo la L2 en mis clases donde imparto asignaturas de área no lingüística (ANL) para resolver dudas.
8. Utilizo la L2 en mis clases donde imparto ANL al explicar un nuevo tema o lección.
9. ¿Se comunica el auxiliar de conversación en L2 con el alumnado?
10. ¿El auxiliar de conversación utiliza la L2 en sus clases donde imparte asignaturas de área no lingüística (ANL) para resolver dudas?
11. ¿Utiliza el alumnado la L2 para dirigirse a usted?
12. El alumnado hace uso de la L2 para comunicarse entre ellos cuando están realizando tareas.
13. El alumnado hace uso de la L2 para comunicarse cuando no está realizando una actividad.
14. Evalúo la expresión oral de mis alumnos como parte de nota final.

E. Interculturalidad. En la última sección del cuestionario hemos querido indagar sobre la opinión del docente hacia la interculturalidad y cual es el grado de integración de los diversos componentes de la comunidad educativa (familias, alumnado y docentes). También hemos querido saber en que manera una lengua extranjera puede beneficiar o no y en que medida, a dicha integración.

1. A través del programa bilingüe, el alumnado aumenta de manera importante su conocimiento y comprensión hacia la cultura de ese idioma.
2. El proyecto bilingüe hace que se adquiera una conciencia intercultural, permitiendo superar estereotipos.
3. Las alumnas están más motivadas por aprender una lengua extranjera y su cultura que los alumnos.
4. Considera que para el desarrollo de la interculturalidad, es un elemento positivo que exista en clase alumnado procedente de países cuya lengua materna es la que enseñamos.
5. Este alumnado enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de sus aportaciones, tanto culturales como lingüísticas.
6. Este alumnado se integra adecuadamente en la clase y no forma grupos entre ellos.
7. ¿En qué medida participan las familias de este alumnado?
8. El alumnado de otros países y culturas que tienen como lengua materna otra distinta al castellano, tienen mayor motivación y facilidad para aprender la tercera lengua.
9. Este alumnado tiene mayor respeto hacia la diversidad cultural.
10. Las actividades relacionadas con la cultura de otros países favorecen la adquisición de una segunda lengua.
11. Las actividades relacionadas con la interculturalidad han de formar parte necesariamente del Proyecto Educativo de Centro.
12. Es necesario que el alumnado conozca y se acerque a los elementos culturales de la segunda lengua.
13. Qué actividades relacionadas con la lengua extranjera realiza con mayor frecuencia:
 - Halloween.
 - Saint Patrick's Day.
 - Pancake Day.
 - Thanksgiving Day (El Día de Acción de Gracias).
 - Easter.

Otras.

4.6.2. Prueba preliminar del cuestionario.

Tras la elaboración del cuestionario y su correspondiente carta de presentación, procedimos a la realización de la primera prueba, el cual tenía como objetivo comprobar que las preguntas y sus correspondiente respuestas habían sido redactada adecuadamente y más importante, si cabe, si se obtenida la información esperada.

Con dicho fin, comenzamos a distribuir nuestro cuestionario a un número reducido de usuarios, en concreto a cuatro maestros, para así poder las adversidades a las que se enfrentaba cada uno de ellos a la hora de rellenarlo. De igual modo, se tuvo en cuenta otro factores de igual relevancia como el tiempo que se empleaba, si habían encontrado dificultad en rellenar alguna pregunta en concreto. La investigadora por su parte, tuvo en cuenta si existía alguna pregunta que al estar mal planteada no recogiese la información que realmente se esperaba.

Gracias a las diferente reuniones establecidas entre la investigadora y los directores de la tesis, pudimos ir revisando cada pregunta individualmente. Por lo que se llegó a conocer sus potencialidades y limitaciones ante de realizar la primera prueba con los cuatro docentes. Sin dudar alguno, nos centramos con mayor ímpetu en si las respuestas se ajustaban a la realidad que vive día a día el docente y si las respuestas eran suficientes en sus opciones para dar respuesta a esa visión de la realidad. Obviamente, reflexionamos sobre si las diferentes respuestas abarcaban las distintas realidades y diversas percepciones de los maestros en las distintas preguntas del cuestionario.

Durante el estudio piloto pudimos observar que los docentes empleaban mayor tiempo del esperado en rellenar el formulario. Hubo algunos que tuvieron

problema con la nomenclatura de los distintos tipos de niveles basada en el Marco Común Europeo de las Lenguas, por lo que le añadimos el significado de cada uno. Otros en cambio, solicitaron ampliar el número posible de respuestas en varias preguntas.

Por lo que podemos decir, que gracias a esta prueba pudimos retocar algunas preguntas y poder modificar algunos aspectos erróneos del cuestionario, que no fueron detectado en la primera fase de creación.

La mayor parte de los fallos fueron modificados para poder hacer una recogida de datos con mayor simplificación pero a su vez con mayor rigurosidad.

4.6.3. Implementación de los cuestionarios.

La implementación de los cuestionarios o recogida de datos fue realizada en varias fases a lo largo de nuestro periodo de investigación. La primera recogida de información data del curso académico 2012-2013, cuando la investigadora formaba parte del claustro de profesores del centro educativo.

La razón principal por dilatar en el tiempo la implementación fue sin duda la necesidad de conocer a los docentes de cada centro educativo antes de preguntarle por su participación en la investigación. Con ello se buscaba una mayor implicación y sinceridad a la hora de rellenar los formularios, los cuales eran anónimos.

También debemos señalar que a lo largo de los tres siguiente años se han ido solicitando a las nuevas incorporaciones del claustro la implementación del cuestionario, una vez situados en contexto. Es decir , después de un periodo de adaptación al centro y una vez que eran conocedores del centro educativo, de la comunidad educativa y su proyecto de centro.

Esta situación nos ha facilitado tener una muestra mayor de la esperada al comienzo de nuestra investigación. Debemos de tener en cuenta que la plantilla bilingüe y no bilingüe de los centros educativos público ha ido disminuyendo a lo largo de estos años por lo que esto ha dificultado nuestra labor.

Los centros seleccionados por su localización y pertenencia directa o indirecta al claustro de profesorado fueron los que a continuación se enumeran, en los que evidentemente hemos utilizado un seudónimo así como para todas las personas que han participado en esta investigación :

- CEIP Fran
- CEIP Chloe.
- CEIP Grillo.

Una vez concluida la fase de implementación y recogida de datos, damos comienzo a la parte donde se analiza la información obtenida. Por tanto, es necesario digitalizar los datos conseguidos a través de la creación de una base de datos , utilizando el programa informático SPSS 23. Posteriormente valoraremos dicha información y haremos su correspondiente análisis.

4.6.4.Datos de la muestra y análisis e interpretación de los datos estadísticos.

La muestra de nuestra investigación está compuesta por 40 docentes de educación infantil y primaria, entre los cuales hay 38 maestras y 2 maestros de una población total de 45 maestros y maestras. Todos ellos han trabajado en un centro educativo de infantil y primaria de la comarca de la Axarquía donde se imparten una enseñanza bilingüe.

Hay que señalar que la población de maestros que imparte este tipo de enseñanza en la zona rural de estudio, La Axarquía, es escasa y limitada pues se tratan de tres centros escolares con una plantilla pequeña pues albergan unos 110- 130 alumnos cada uno. Por lo que se optó a realizar un estudio de dos centros rurales y uno semirural el cual contaba con mayor población objeto de estudio.

De igual modo, cada uno de ellos y ellas han impartido en algún momento de su carrera profesional alguna materia utilizando el inglés como medio de comunicación con el alumnado.

La recogida de datos se realizó mayoritariamente después de los claustros de cada centro educativo, donde se repartieron los cuestionarios y seguidamente fueron rellenados in situ por los docente. Sin duda, el conocimiento previo de los docentes por parte de la investigadora hizo más fácil y accesible la aceptación a participar en la complementación de dicho cuestionario.

Una vez hecha la recopilación en cada centro se procedió a revisar cada uno individualmente, para comprobar que todas las preguntas eran validos y que no existía ningún error o alguna pregunta sin contestar que hiciera invalido el cuestionario. Debemos exponer que ninguna de dichas situaciones se dieron. No obstante, tenemos que dejar constancia de varias negativas por parte de los componentes del claustro, a participar en nuestra investigación. En concreto, un caso por centro, por lo que en total hablamos de tres personas que por razones no argumentadas decidieron no participar.

Una vez obtenida toda la información deseada y con la ayuda del software SPSS 23, pudimos analizar al detalle todo los datos. Realizando un análisis descriptivo, dadas las características de nuestra investigación. Ya que los criterios técnicos y metodológicos no nos permiten establecer otro tipo de análisis más avanzado.

A continuación, realizamos la organización de los resultado a través de la extracción de ellos con la ayuda del programa SPSS, con el que pudimos obtener las tablas de frecuencias de índole puramente descriptiva. Una vez procesada la base de datos pasamos a transformarlo a un formato donde pudiéramos obtener un diseño gráfico y una interfaz más avanzada que la proporcionado por el software SPSS. En este caso se optó por Microsoft Excel 2010.

Para finalizar, realizamos las gráficas correspondientes a las tablas de frecuencias obtenidas gracias a los resultados del cuestionario. En ellos se incluyo un título informativo, el porcentaje de cada variable y su correspondiente leyenda. Siendo utilizados en su mayoría diagramas de sectores y en contadas ocasiones los diagramas de barras. Estos últimos, fueron elegidos para representar las preguntas con mayor diversidad de respuestas. Debemos decir que la elección vino por la mayor facilidad a la hora de interpretar los datos. Obviamente, preferimos este tipo de representación a la mera tabla de frecuencia, puesto que visualmente es más rápida y atractiva su interpretación.

Dichos gráficos están acompañado de una descripción y análisis de los resultados obtenidos para cada uno de ellos. Debemos aclarar que cada pregunta de nuestro cuestionario viene representado por un gráfico.

4.7. Metodología cualitativa: El estudio de casos como estrategia de Investigación

Teniendo en cuenta que nuestra investigación debe ser considerada en todo momento científica, es esencial que exista una coherencia a nivel epistemológica y una metodología meticulosa, la cual nos asegure conseguir los objetivos previsto en nuestro estudio. Dada la singularidad de las

características de nuestra investigación, la cual da sentido al paradigma interpretativo en investigación educativa, optamos por la metodología de los estudios de casos. Puesto que podría ayudarnos a comprender la consecución de nuestros objetivos. Dicha elección vino acompañada de la mano de los tutores de esta investigación.

Tal y como establece Martínez (2011) es una estrategia metodológica de investigación científica llamada estudio de caso, la cual es utilizada en la generación de resultados y que posibilitan el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las teorías existentes o la aparición de nuevos paradigmas científicos; por lo tanto, contribuye al desarrollo de un campo científico en específico.

Para poder reafirmar nuestra elección metodológica, para ello debemos exponer sus características y cualidades . Por ello tomamos como referencias las expuestas por Álvarez (2012):

- a) Realizan una descripción contextualizada del objeto de estudio. El principal valor de un estudio de caso consiste en desvelar las relaciones entre una situación particular y su contexto.
- b)
Son estudios holísticos. El investigador ha de tratar de observar la realidad con una visión profunda y, asimismo, ha de tratar de ofrecer una visión total del fenómeno objeto de estudio, reflejando la complejidad del mismo.
- c) Reflejan la peculiaridad y la particularidad de cada realidad/situación a través de una descripción densa y fiel del fenómeno investigado.
- d) Son heurísticos. Los estudios de caso tratan de iluminar la comprensión del lector sobre el fenómeno social objeto de estudio.

- e) Su enfoque no es hipotético. Se observa, se sacan conclusiones y se informa de ellas.
- f) Se centran en las relaciones y las interacciones y, por tanto, exigen la participación del investigador en el devenir del caso.
- g) Estudian fenómenos contemporáneos analizando un aspecto de interés de los mismos, exigiendo al investigador una permanencia en el campo prolongada.
- h) Se dan procesos de negociación entre el investigador y los participantes de forma permanente.
- i) Los estudios de caso incorporan múltiples fuentes de datos y el análisis de los mismos se ha de realizar de modo global e interrelacionado.
- j) El razonamiento es inductivo. Las premisas y la expansión de los resultados a otros casos surgen fundamentalmente del trabajo de campo, lo que exige una descripción minuciosa del proceso investigador seguido.

De todas las características enunciadas debemos resaltar, desde nuestro punto de vista, el heurístico, donde intentan hacer comprender a los demás el fenómeno de estudio; que el razonamiento sea inductivo; que cada caso se centra en un escenario concreto o un fenómeno individual y que los resultados obtenidos sea una descripción profunda del tema tratado.

4.7.1. Selección de los centros educativos

A lo largo de este apartado profundizaremos en los criterios seguidos para la elección de los casos estudiados. Donde enumeraremos cada una de las

partes esenciales que han sido tenidos en cuenta en los tres estudios de casos realizados. Reflexionaremos sobre las primeras toma de contacto con el centro y como atendimos a dicho proceso.

Para concluir, desvelaremos las claves fundamentales que dieron lugar al análisis en profundidad de los datos, para una posterior redacción de los diversos informes, los cuales nos guiarían al desarrollo del proceso de sistematización y categorización de los datos.

4.7.1.1. Criterios de elección

A continuación describiremos los criterios que se han tenido en cuenta a la hora de seleccionar los tres casos de nuestro estudio que conforma la parte cualitativa de nuestra investigación.

Nuestra primera prioridad era centrarnos en los maestros de educación infantil y sobre todo en educación primaria, los cuales estuvieran trabajando en un centro educativo público donde se diera lugar la enseñanza bilingüe y por lo tanto que dicho estuviera declarado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, Centro de Educación Bilingüe.

Seguidamente, nos centramos en buscar centros educativos donde pudiéramos encontrar el perfil de docente que íbamos buscando. Pero también debían ser centros de la provincia de Málaga, puesto así lo habíamos determinado al comienzo del estudio, puesto que no existían ningún estudio sobre dicha temática en los centros en esa localización.

Nuestra elección estaba aún más acotado, siendo los centros ubicado en la Comarca de la Axarquía, los que mayor interés suscitaban. No obstante, no estábamos cerrados a otros municipios, siempre y cuando estuviesen dentro de la provincia de Málaga.

El destino o el acumulo de hechos personales de la investigadora hizo posible que se le adjudicara un puesto como docente en comisión de servicio por un curso escolar, en un centro que reunía todos los requisitos expuesto anteriormente. Ciertamente este hecho facilitó la elección y todos los pasos siguientes. Fue entonces cuando nos dimos cuenta las ventajas que esta situación nos iba a proporcionar.

Sin embargo, debíamos elegir dos centros más para completar el estudio de caso. Fue cuando se decidió alargar la investigación en el tiempo, para poder tener la posibilidad de investigar el centro desde dentro, con la nueva adjudicación de centro de la investigadora. Es decir, como un miembro más del claustro.

Al siguiente año escolar, la investigadora fue asignada a un centro que contaba con las premisas anteriormente expuestas, por lo que fue elegido como segundo caso. Pero al tratarse de un puesto definitivo, no era viable la posibilidad de esperar otro año para que pudiera formar parte de otro centro educativo.

No obstante, se vio necesario encontrar un centro donde los docentes tuvieran la misma disposición a participar que los dos casos anteriores y donde se pudiera acceder a la recogida de datos con facilidad y sin obstáculos y así poder tener un acercamiento a la realidad docente. Todo ello hizo que se buscara un centro donde una vez de nuevo la investigadora tuviera algún tipo de contacto a nivel personal con el claustro. En este caso era un familiar de ella quien trabajaba en el centro escolar.

4.7.1.2. Contacto y negociación

Es evidente la necesidad de una fuente de información variada para poder trabajar en profundidad hacia los objetivos de nuestra tesis. Esta llega

de la mano de los diversos miembros de la comunidad educativa, los cuales en su conjunto forman un centro educativo. Es por ello que no solo debemos tener en cuenta la participación de los docentes sino también de las madres y padres así como el alumnado.

En nuestro caso, hemos considerado lógico la implicación de una representación de cada uno de estos sectores. Es indiscutible que solo podríamos acceder a un porcentaje de la población, pero si el suficiente para ser una muestra representativa. Pero debíamos intentar acceder a ella puesto que desde nuestra perspectiva era necesaria e indispensable la colaboración de todos los agentes educativos anteriormente nombrados para poder obtener una visión más clara y profunda de la realidad actual. Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario explicar a continuación y por separado, como ha sido la secuenciación en cada caso.

En todos los casos ha sido posible la grabación de las entrevistas que mantuvimos con todos los miembros de la comunidad educativa, siendo necesaria la autorización de la familia o tutor legal del alumnado por ser menor de edad. El hecho de poder grabar las conversaciones facilitó enormemente la recogida de datos y por lo tanto su posterior transcripción para poder ser analizada

Estudio de caso Chloe Rocío

Para llevar a cabo nuestro estudio, no necesitamos de la ayuda de ningún miembro de la comunidad educativa para ser introducidos en ella, puesto que la investigadora formaba parte de ella. Casuística que nos facilitó enormemente el proceso de contacto y negociación.

Este primer acercamiento se realiza el primer día de toma de posesión del puesto adjudicado por comisión de servicio en el curso académico 2012/2013. Donde conocí a casi todos los docentes que componen el claustro de

profesores. Durante las primeras semanas se realiza una pequeña toma de contacto, pero por causas personales de la investigadora tuvo que solicitar un permiso para ausentarse del puesto de trabajo durante varios meses para incorporarse en el último trimestre de ese mismo curso escolar, a finales del mes de abril de 2013. Fue entonces donde tuvo lugar el trabajo de campo.

Ante de empezar con la investigación se realizó una reunión formal con el director de centro para informarte detalladamente los motivos de la investigación y las implicaciones metodológicas de las mismas. Se le explica como y cuando se pasarán los cuestionarios al igual que las entrevista en profundidad que se quiere realizar a algunos miembros de la comunidad educativa (familia, alumnado y docentes) incluido algún miembro del equipo directivo, a ser posible el director. Se dejo constancia que todos los testimonios recogidos así como los datos, serían utilizado con seudónimos para no revelar su verdadera identidad.

Debemos destacar que encontramos una disposición excelente para formar parte de la investigación salvo en el caso de un docente que reusó a participar. No pusieron impedimento alguno para ninguna de las propuestas sugeridas y se mostraron abierto a colaborar en todo momento.

Estudio de caso Fran

El proceso de negociación con el caso Fran tuvo lugar de la misma manera que en el caso anterior pero un año escolar más tarde, en 2013 / 2014. Esto nos facilitó el desarrollo de ambos estudios pudiendo centrarnos en cada momento en uno diferente. Al pasar un corto periodo de tiempo entre uno y otro nos dio la posibilidad de comparar entre ambos contextos y con ello ayudarnos a reconducir la información obtenida.

Pero a diferencia del caso anterior, este ha sido más largo y por ello podemos decir que más exhaustivo. Teniendo en cuenta que este centro ha

sido destino definitivo de la investigadora durante casi cuatro cursos escolares. En este sentido, tenemos que hacer constar que con los docentes, familias y alumnado no fue necesario realizar un proceso de negociación formal, sino que se interpretó como una actividad más del centro y no tanto como una investigación. Pero esto nos facilitó que todo se desarrollase de una manera más familiar y sin ningún tipo de estrés por parte de los entrevistados.

Gracias a esta posición, es de destacar la posibilidad de acceder a toda la información necesaria sin ningún tipo de trabas administrativa, no solo dentro del centro sino fuera de él. Debemos tener en cuenta que la investigadora a ejercido la función de coordinación bilingüe durante tres cursos académicos durante los cuales a tenido contacto con otros docente que realizan esta misma función en congresos, jornadas y ha sido colaboradora de la Consejería de Educación en relación con dicho tema.

Debemos destacar la colaboración de una ex-coordinadora bilingüe del centro por su predisposición y receptividad positiva hacia la colaboración. Siendo miembro de diversas plataformas educativa por la educación pública, por lo que es una persona que busca mejorar todos los aspectos de la educación y por lo tanto valoraba la investigación como una herramienta más para lograrlo.

Estudio de caso Grillo

En esta ocasión tuvimos la oportunidad de poder acceder de forma indirecta a los docentes. Consideramos que fue muy valiosa la participación de un mediador por el cual pudimos acceder al colegio y el cual nos acompañó en todo el proceso no solo en la realización del cuestionario sino en las entrevistas personales. Gracias a esto los docentes participantes se sintieron mucho más relajados y participativos.

La primera toma de contacto tuvo lugar en el curso escolar 2014/2015 y se mantuvo hasta el segundo trimestre del curso 2015/16. En ese tiempo,

profundizamos y contrastamos los aspectos que teníamos que abordar sobre las enseñanzas bilingües en el centro tanto con los profesores como las propias familias y el alumnado.

En este caso tuvimos que organizar con mayor precisión el tiempo puesto que no disponíamos de mucho. El equipo directivo nos propuso utilizar las horas de permanencia en el centro pero sin docencias, es decir, en horario de tarde. Siguiendo sus directrices, las entrevistas en profundidad y el cuestionario fueron realizado en ese periodo de tiempo. No obstante, también se realizaron observaciones y tomas de contactos en horario lectivos siempre y cuando no se interrumpiese la rutina de clase.

En relación a la organización del espacio debemos señalar que para las entrevista en profundidad se invitó al docente a realizarla fuera del centro educativo para poder obtener un entorno más relajado y distendido, como pudo ser la cafetería del pueblo. Buscando un lugar en el que no hubiera ruido para poder realizar una grabación de audio adecuada y poder tener una conversación sin interferencias sonoras.

4.7.1.3 Principios de ética investigadora

Para poder llevar a cabo la investigación es ineludible que la investigadora siga una serie de principios, los cuales son esenciales y absolutamente necesarios para cualquier investigación en el marco de las investigaciones interpretativas. Todos ellos los podemos sintetizar en los siguientes apartados:

Principio de responsabilidad en investigación: es una manera de percibir la investigación y sus componentes, por ello los participantes son los verdaderos protagonistas de la investigación y no como siempre se ha tratado como un mero objeto a estudiar. Esta forma de concebir el estudio hace posible un acercamiento más profundo y sincero entre la investigadora y las personas que

participan en la investigación ya sea a través de la entrevista o el mero hecho de rellenar un cuestionario. Esto hace posible la retroalimentación de información por medio de la entrevista, charlas informales llegando obtener confidencias por parte de los participantes.

Principios de ética investigadora es indudable que la investigadora de esta investigación expresa la relevancia de atender al compromiso ético que implica la realización de su trabajo no solo a nivel teórico pero también a nivel práctico siéndoles útiles los resultados y el proceso de este estudio fundamentalmente de manera práctica a los docentes y en general a la comunidad educativa. En este sentido, nos acercamos a la búsqueda de la competencia lingüística en una lengua extranjera y como es posible adquirirla.

4.7.2. Instrumentos de recogida de información

En el presente apartado vamos a exponer los instrumentos de recogida de la información de la parte cualitativa de nuestro estudio. De esta manera, nuestro objetivo es expresar las características esenciales y la justificación del marco de esta investigación. Fundamentalmente la educación bilingüe en los centros públicos de las zonas rurales de Málaga.

4.7.2.1. Entrevista en profundidad

La entrevista es sin duda un elemento decisivo en una investigación cualitativa por la facilidad que tiene para crear una interacción activa entre el entrevistador, en este caso la investigadora y el entrevistado, algún miembro de la comunidad educativa. Teniendo en cuenta lo anterior podemos hablar de diferentes tipos de entrevistas pero que en nuestro caso nos centraremos en

las entrevistas en profundidad, las cuales han sido un referente esencial en nuestra investigación porque nos ha ayudado a crear un dialogo interactivo para poder acercarnos a las vivencias y experiencias del día al día y como son interpretadas por los entrevistados.

Las entrevistas realizadas durante la investigación han tenido un carácter semi-formal y semi-estructuradas, de tal forma esto nos ha facilitado el acceso a la información para ser capaces de comprender las distintas realidades de nuestros estudios de caso. Así como desde diferentes punto de mira ya sea el docente, el alumnado o la familia. Lo cual ha hecho posible un contraste de información que favorece al enriquecimiento de la investigación.

Siendo las entrevistas individuales, elegidas para nuestro estudio de caso con los docentes y la familia a fin de crear un contacto más cercano pero también más profundo y sincero. En cambio, se utilizaron las entrevistas grupales con el alumnado teniendo en cuenta la edad temprana de los sujetos a entrevistar y de este modo poder crear una situación de seguridad grupal y confianza para poder indagar sobre la temática.

Kvale (2011) considera que para la preparación de las entrevistas es imprescindible tener de ante mano un esquema general y flexible de preguntas para poder abordar una serie de temas que nos interesa y a partir de ellos, el entrevistado será quien encamine el resto de la entrevista. Por lo que podemos decir que estamos abiertos a conversas sobre otras ideas que se relacionan con el contexto al que estamos analizando. Lo que puede llevarnos a variables o conceptos que no hemos tenido en consideración a la hora de planificar la entrevista pero que tras ella vemos como se interrelaciona e interfiere con ella.

En nuestro caso, hemos seguido sus indicaciones puesto que nuestro objetivo principal era investigar sobre varios temas en concreto, pero al mismo tiempo estábamos abiertos a encontrarnos con nuevas variables. Por esta razón, realizamos un pequeño guión con una batería de preguntas, las cuales

fuimos utilizando solo en los momentos donde no existía un flujo de información adecuado. Este guión se componían de una selección de interrogantes concretos, pero a su vez acompañados de un listado de temas que nos han ayudado a ir descubriendo y sacando a la luz temas sobre los que queríamos ir profundizando, y sobre los que podríamos conversar e indagar de manera interactiva. Esto resulta fundamental, ya que también sirven como punto de referencia para las entrevistas del resto de agentes educativos (familia y alumnado) lo que supuso una enorme flexibilidad para la emergencia de temas que van surgiendo en las conversaciones realizadas (Leiva, 2007).

Para la realización de dicho guión tuvimos en cuenta los objetivos de nuestra investigación así como la referencias consultadas durante la realización de la tesis; para finalizar las preguntas y secciones de nuestro cuestionario. Todo ello reforzado con las opiniones recibidas por los primeros sujetos entrevistados.

Para finalizar, debemos dejar constancia de que no podemos hacer uso exclusivo de la entrevistas en profundidad como medio de recogida de información, pues nuestra reconstrucción de los fenómenos acontecidos en los contextos seleccionados resultaría estar parcializada por la subjetividad de los informantes. Por esta razón es necesaria la utilización de otras técnicas de recogida de información, que nos permitan recoger otras visiones, como la propia y la aportada por los documentos relacionados con los contextos estudiados (Negri, 2015). Es por lo tanto, necesario el análisis y revisión de documentos, así como la observación, Los cuales serán tratados a continuación.

4.7.2.2. Recopilación documental

Se ha podido recopilar todos los documentos necesarios para la elaboración de esta investigación de los tres centros de primaria donde hemos realizado los estudios de caso. Esto ha servido fundamentalmente para

contrastar la información, así como una mayor comprensión de los contextos educativos donde se desarrollan profesionalmente las informantes clave de los estudios. Podemos destacar que ha sido un recurso fundamental a la hora de analizar e interpretar lo que conceptualizan los distintos miembros de la comunidad educativa.

Hay que resaltar que la recopilación documental se ha hecho en todos los estudios de casos, aunque podemos señalar que en el caso de Chloe, tuvimos dificultades para ello, puesto que el equipo directivo no disponía de ellos o no quería facilitarlo. En el resto de casos, no tenido ningún problema para acceder a ellos.

De todos los centros hemos podido hacer una recopilación que aquí se detalla, exceptuando el estudio de caso de Chloe, el cual tan solo tuvimos acceso a una programación didáctica.

- a) Proyecto Educativo de centro.
- b) Currículo Integral de las Lenguas.
- c) Programación didáctica de Conocimiento del Medio .
- d) Programación didáctica de Ciencias Sociales.
- e) Programación didáctica de Ciencias Naturales.
- f) Programación didáctica de Educación Artística.
- g) Artículos escritos en la página web del centro.
- h) Proyecto ATAL del centro.

Los documentos corresponden a cursos diferentes y algunos denominaciones difieren, ya que nuestra investigación se desarrolló en un momento de tránsito legislativo desde la antigua LOE a la LOMCE, en la que se realizó división de la asignatura de Conocimiento del Medio a dos asignaturas Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

Ciertamente, estos documentos nos dieron la posibilidad de analizar detalladamente los diferentes aspectos sobre la enseñanza bilingüe en los respectivos proyectos y contexto educativos de cada caso. Por esta razón, se ha configurado como un aspecto de enorme interés. En efecto, esta herramienta informativa ha sido muy importante para contextualizar las percepciones, pensamientos e ideas del conjunto de actores presentes en los contextos educativos bilingüe, sobre todo para tener una clara posición global de estas enseñanzas en cada caso.

4.7.2.3. Diario investigador

El diario investigador y las observaciones se han convertido en relevantes fuentes de información para los estudios de casos, junto a la recopilación de documentos y la entrevista. Los hemos enfocado desde una perspectiva conjunta, esto es, diario investigador y observaciones dentro del mismo formato o texto por el carácter tanto descriptivo como interpretativo de ambas herramientas. De esta manera, hemos incluido las observaciones como un aspecto más de la información contenida en el diario investigador al entender que ilustraban mejor los aspectos interpretativos y personales contenidos en el diario investigador.

Este instrumento nos ha dado la posibilidad de dar forma a las reflexiones que hemos ido teniendo a lo largo de la investigación no solo a nivel profesional sino a nivel personal. Pudiendo hacer posible rectificar cuando ha sido necesario o ampliar camino en otras ocasiones. Sobre todo en la parte del diseño y metodología de la investigación. No debemos menospreciar las anécdotas o las adversidades, difícilmente pueden tener cabida en otro tipo de instrumento de recogida de información, pero que sin embargo, reflejan la parte más humana de la investigadora y tan necesario para comprender el resto de los datos recogidos.

La observación que se ha llevado a cabo ha sido de índole participativo, ya que la investigadora es sujeto activo en el contexto estudiado y interviene en el proceso y sucesos que transcurre puesto que trabaja como docente en los centros estudiados. Siendo consciente que este hecho puede llegar a repercutir negativamente, hemos adoptado una actitud interpretativa a la vez que rigurosa, donde se expresará todo aquello que observamos, para poder dar una mayor precisión a los datos obtenidos. Debemos tener en cuenta que las observaciones realizadas nos permiten una mejor contextualización de los casos elegidos y va a suponer un mayor acercamiento a la realidad de nuestro objeto de estudio. Sobre todo de aquello que no se percibe en el día a día por no observa al detalle.

Ciertamente, la importancia de esta herramienta de recogida de información tiene que ver con la propia idiosincrasia del enfoque metodológico que se elige para desarrollar esta investigación, pues es absolutamente importante el papel de la investigadora dentro de la misma, y el diario investigador como recurso metodológico donde la propio investigadora pueda canalizar todo su ser, es verdaderamente importante desde esta perspectiva (Leiva, 2007).

4.7.3. Análisis de la información

A continuación daremos paso a la descripción del proceso de análisis de datos cualitativos, donde hemos querido reflejar de manera exhaustiva todos los pasos que hemos seguido para poder, entre otros, obtener la categorización de las temáticas abordadas en nuestros estudios de caso y del análisis realizado con el programa informático Nudist-Vivo 11.

Proceso de categorización

Para poder alcanzar un trabajo óptimo, sobre los resultados de la investigación, es sin duda un deber indispensable la realización de una tarea de categorización de la información obtenida, dado que la cantidad de datos conseguido durante toda la investigación son de una extensión muy considerados, a la vez que su profundidad. Es lógico destacar el hecho de que esta labor de análisis es un elemento fundamental para el establecimiento progresivo de comprensiones e interpretaciones dentro de la investigación. En este punto, surgieron una gran variedad de aspecto interesantes, los cuales fueron esenciales para la realización del apartado donde se expone los resultados de la investigación y que no se habían contemplado con anterioridad.

Tenemos que considerar que el hecho de que tras entender mejor los datos recogidos y analizados de una manera exhaustiva y metodológica, se le une una continua comunicación, la cual hace posible que nuestros informes cualitativos sean el logro de la constancia y reflexión de las diversas categorías que se establecieron al comienzo. Todas ellas engloban no solo las posibles interpretaciones por parte de la investigadora sino los aspectos descriptivos y las evidencias de los datos conseguidos des las distintas fuente de información y sus contextos igualmente variado.

Es evidente la necesidad de centrar nuestro estudio a través de los resultado cualitativos obtenidos por medio de dicha categorización que nos permitirá comprender y exponer la realidad de estos centros bilingües. Obviamente, no podemos simplemente hacer una recopilación comparativa de los resultados sino que debemos realizar una reflexión profunda y rigurosa, la cual debe estar interconectada que nos ayudará a comprender el contexto y con ello nuestro estudio sea comprendido al mayor número de usuarios.

Nuestro punto de partida fue la categorización individual de cada caso para posteriormente unificarlo y crea un contexto común a todos. Este proceso era completamente necesario ya que el volumen de información con la que

contábamos era considerablemente grande. Por que podemos hablar de unas seis grandes categorías en la que giran toda la investigación estando interrelacionadas entre ellas, dado que las características más relevante de nuestro estudio hace referencia a la globalidad y como unos se enlazan con otros. Lo que da lugar a una constante interrelación.

A continuación podemos observar la categorización que se ha conseguido una vez analizado los tres estudios de caso y como se interrelaciona entre ellos:

- a) Descripción del contexto.
- b) Percepción del bilingüismo.
- c) La formación del docente implicado.
- d) La interculturalidad y el bilingüismo.
- e) La metodología aplicada en el aula.
- f) El auxiliar de conversación.
- g) Actitud hacia las enseñanzas bilingües.
- h) El coordinador bilingüe.
- i) El profesor ANL.
- j) Contraste con otros sistemas educativos fuera de España.

Debemos resaltar que para la obtención de las categorías empleadas en esta investigación, para la reducción y síntesis de las informaciones, se ha empleado un proceso vivo. No habiendo sido predefinidas ni prefijadas desde el principio, sino que han sido elaboradas a partir de continuadas lecturas y reflexiones de las transcripciones y de los distintos datos obtenidos por diferentes medios de recogida de datos. Así pues, a partir de una primera toma de contacto de toda la documentación recogida, establecimos un primer conjunto de categorías, que después de sucesivas lecturas y re-categorizaciones de las transcripciones se han ido modificadas, hasta llegar a las diez categorías finales, las cuales hemos mencionado precedentemente.

4.7.3.2. Análisis de los datos cualitativos con el programa Nudist-Vivo

La categorización anteriormente presentada ha sido posible gracias a la ayuda de la herramienta informática Nudist-Vivo 11 o también conocida por Nvivo 11. Gracias a este software hemos sido capaces de obtener una categorización más evidente y veraz. El programa se encarga del proceso del análisis de datos cualitativos.

Tal y como se refleja en su página web NVivo es un software que se dirige a la investigación con métodos cualitativos y mixtos, como es nuestro caso. Está diseñado para ayudarlo a organizar, analizar y encontrar perspectivas en datos no estructurados o cualitativos, como: entrevistas, documento de los centros, diario de investigación respuestas de encuestas con preguntas abiertas y artículos entre otros.

La no utilización de este programa haría la tarea mucho más laboriosa y por lo tanto se emplearía mayor tiempo, llegando a ser una tarea muy complicada. Es importante destacar que llevar a cabo este tipo de investigación sin recurrir al programa puede dificultar muchísimo la tarea de descubrir de conexiones en sus datos y de encontrar nuevas perspectivas que le aseguren una ventaja, tal y como nos expresan sus desarrolladores.

Nudist-Vivo no ha ofrecido un espacio para organizar y gestionar los datos, para que pueda empezar a encontrar perspectivas en el estudio. También, brinda la posibilidad de hacer preguntas a través de su aplicación, sobre sus datos de modo más eficaz.

Aunque hay que reconocer la gran variedad de posibilidades que nos ofrece este software, nosotros hemos utilizado con mayor frecuencia la realización de búsqueda de segmentos de información no solo los que

aparecen una categoría sino también lo que emerge distintas relaciones entre ellas misma , siempre manteniendo la perspectiva de la investigadora.

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El presente apartado está enfocado a la presentación de manera descriptiva y analítica de los resultados conseguidos en la investigación que hemos llevado a cabo. Por lo que, lo hemos dividido en dos informes. Por un lado, tenemos los resultados estadísticos del cuestionario y por otro, el informe de los tres estudios de caso Chloe, Ana y Fran. Con ello queremos poner de manifiesto, la necesidad de ofrecer una descripción detallada de los resultados obtenidos en nuestra investigación, pero también presentar la interpretación de una manera rigurosa y dentro de su contexto. Es decir, trabajando de forma cuantitativa y cualitativa para crear una complementariedad entre ambas.

5.1. Informe de los resultados estadísticos del cuestionario

A continuación vamos a describir los resultados obtenidos a través del cuestionario. Para ello, nos apoyaremos en los gráficos obtenidos gracias al programa SPSS 23 y mejorado con el programa Excel 2010. En dichos gráficos hemos querido reflejar la frecuencia por porcentajes. De igual modo, cada uno tiene su leyenda correspondiente. Todo ello acompañado de una lectura de datos y de una exhaustiva reflexión personal de la información obtenida.

Comenzaremos con los datos obtenidos con referencia al sexo. Los resultados alcanzados por los profesionales de la enseñanza que participaron en la cumplimentación del cuestionario reflejan que un 90% de ellos son mujeres, mientras que existe tan solo un 10% de hombres. Por lo que observamos que hay más mujeres que hombres que desarrollan su actividad laboral dentro del sector educativo como docentes. Podemos afirmar que este patrón se repite en la mayoría de los centros educativos, donde el número de profesoras es superior al número de profesores en los colegios públicos de primaria.



Figura13

Tal y como puede observarse en el siguiente gráfico, el cual está dividido por franja de edades, el grupo más numeroso de maestros que participaron en la investigación con un 38%, son aquellos cuyas edades comprenden entre los 41 y 45 años. A estos les seguirían con un porcentaje casi igual de un 33% las edades comprendidas entre los 31 y 40 años, después nos encontramos con el grupo de docentes de entre 51 y 60 años con un 19% y por último los más jóvenes, quienes cuentan con una edad menor a 30 años que comprendería un porcentaje de tan solo un 10%.

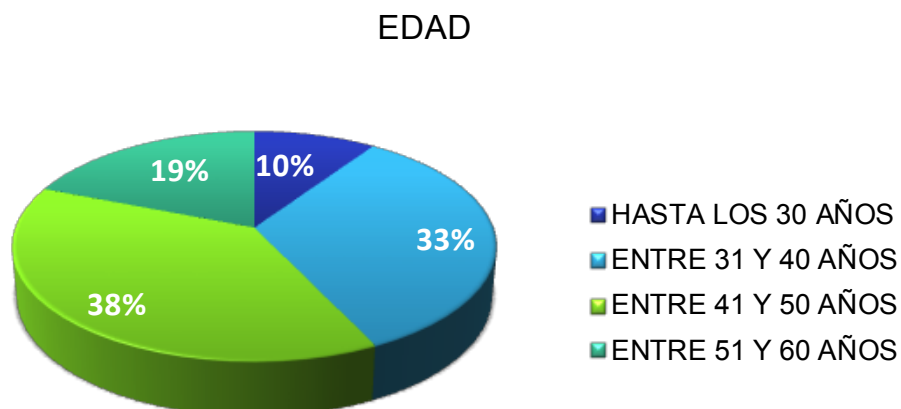


Figura 14

Como podemos comprobar en el presente gráfico, casi tres tercios de los docentes implicados en el proyecto bilingüe tienen entre 31 años y 50 años. Siendo mucho menor el porcentaje del profesorado más joven e igualmente del docente con mayor edad. De esta manera, podemos determinar que los profesionales que trabajan en el ámbito de las enseñanzas bilingües en centros educativos públicos, son personas de mediana edad.

Respecto el nivel educativo en el que imparte docencia el profesorado, podemos hablar en términos porcentuales que, el 81% de los docentes imparten clases en primaria. Seguido de 14%, los cuales, dan clase en secundaria y 5% en educación infantil.

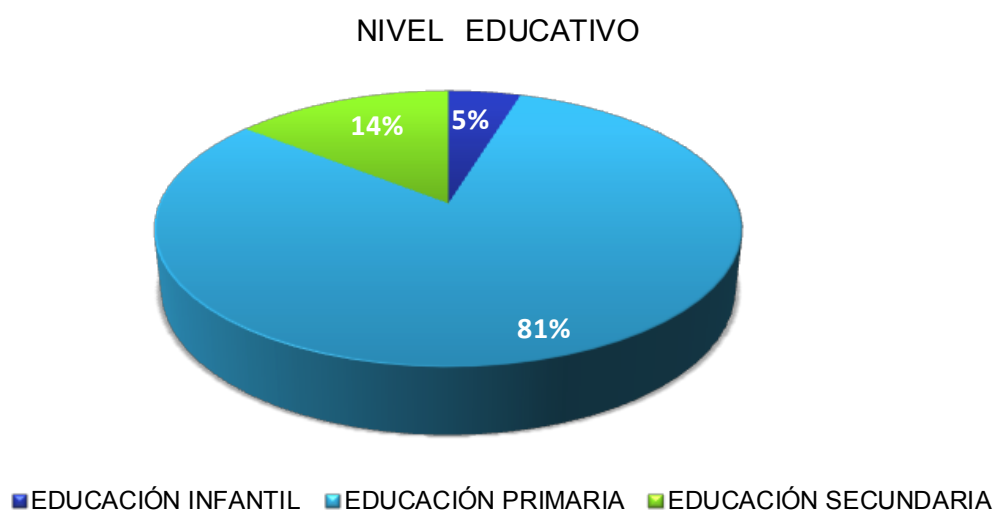


Figura 15

Nuestro estudio está enfocado hacia la implantación del bilingüismo en primaria. Sin embargo, dada la peculiaridad de los entornos rurales y su mala accesibilidad, los centros de primaria incorporan además los dos primeros cursos de secundaria (por ello son llamados Semi-D), es decir, primero y segundo de la educación de secundaria y obligatoria. Por lo que existe profesorado que puede impartir en varios niveles.

Por otro lado, tenemos que clarificar que aunque la educación infantil está dentro de la enseñanza bilingüe beneficiándose de ciertos privilegios, como son la hora y media de una lengua extranjera y la visita regular del auxiliar de conversación, pero no han podido consolidar una plantilla bilingüe como en primaria o secundaria, con especialistas infantil-bilingüe. En la actualidad, solo quedan los resquicios de una plantilla y un perfil que en el curso 2014/2015 fue fulminada por la Consejería de Educación, quedando en plantilla los que anterior a esa fecha obtuvieron la plaza por la categoría educación infantil-bilingüe. El 5% de nuestra gráfica representa a ese profesorado.

El resultado de nuestro cuestionario refleja que la mayor parte de profesores tiene una experiencia docente entre 12 y 20 años con un 28%. A este les siguen los que tienen entre 6 y 11 años de trabajo como docente al igual que entre 21 y 30 años que son un 24% en cada grupo. Por último, los dos grupos menores a nivel porcentual son de 1 a 5 años con un 19% y tan solo un 5% los docentes que tiene más de 31 años trabajados.

AÑOS DE TRABAJO COMO DOCENTE

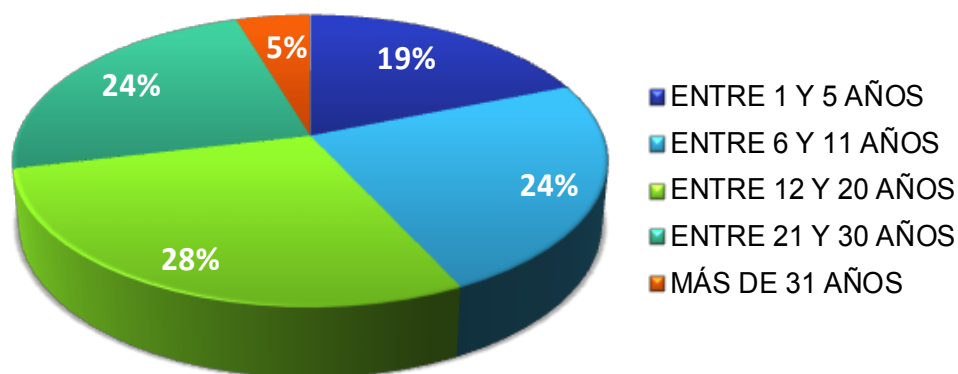


Figura 16

Los resultados presentados en el gráfico anterior nos muestran que los docentes que han participado en la cumplimentación de nuestro cuestionario

tienen principalmente entre 12 y 20 años de experiencia. Si le sumamos el profesorado que tiene entre 21 y 30 años, supone más de la mitad de los docentes que participan en el proyecto bilingüe, parte de una amplia experiencia docente. Por lo que partiríamos de un perfil de profesorado con un amplio recorrido profesional. Sin embargo, debemos reflexionar sobre el gran cambio metodológico en la última década, sobre todo en el campo de las lenguas extranjeras, a lo que debemos sumarle la actualización lingüística del cualquier profesor especialista en otra lengua que no sea la materna. Por ello, la formación permanente de dichos profesionales es esencial para valorar este apartado. Por lo que será analizado más adelante.

Al conocer los años que lleva, en este centro, el profesorado, que es parte del equipo bilingüe en los centros públicos de primaria, vemos que existe un 86% de docentes que llevan entre 1 y 5 años en los centros objeto de estudio y un 9% de ellos entre 12 y 20 años y tan solo un 5% que se ha mantenido en el mismo centro durante más de 21 años. Siendo 0 el número de respuestas obtenidas para la categoría de 6 a 11 años.

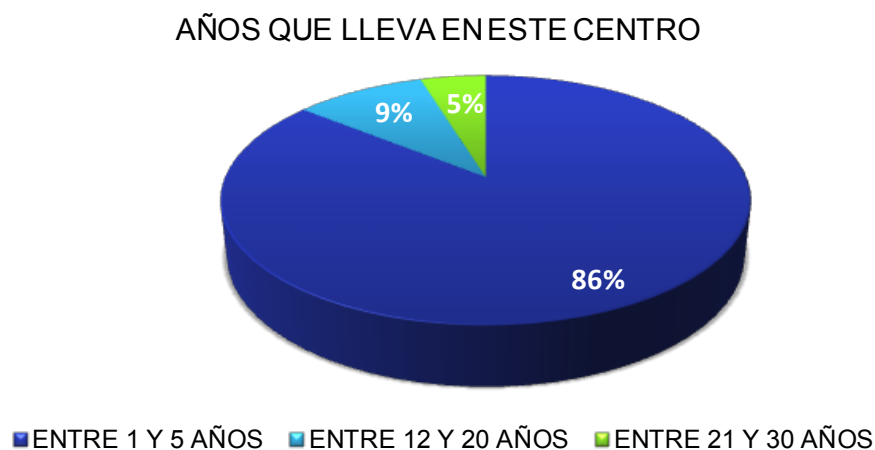


Figura 17

Teniendo en cuenta que el plan plurilingüe fue iniciado en el 2005 y que los centros objeto de estudio se adhirieron a él al poco tiempo, es curioso como la mayor parte de los docentes solo llevan de uno a cinco años en estos

centros y solo un pequeño porcentaje del 9% estaba en dichos centros antes de ser centro bilingüe. Al igual que solo un 5% del docente lleva casi toda su vida profesional en el mismo centro. Lo cual, refleja que la mayor parte de la plantilla que compone el equipo bilingüe de cada centro, está compuesta por personal que lleva de 1 a 5 años y contrastando con los anteriores gráficos, dicho docente proviene de otros centros ya que su experiencia laboral es mayor a 5 años en su mayoría.

Respecto a la categoría del puesto que ocupan en los centros escolares, podemos observar que un 76% está compuesta por una plantilla con destino definitivo, un 9,5% de interino con vacante y otro 9,5% de interinos que es encuentran haciendo sustituciones temporales con un periodo de tiempo no mayor al año escolar. Para terminar, debemos tener en cuenta que existe tan solo un 4,8% de docentes con destino provisional.

CATEGORÍA DEL PUESTO QUE OCUPAN EN EL CENTRO ESCOLAR

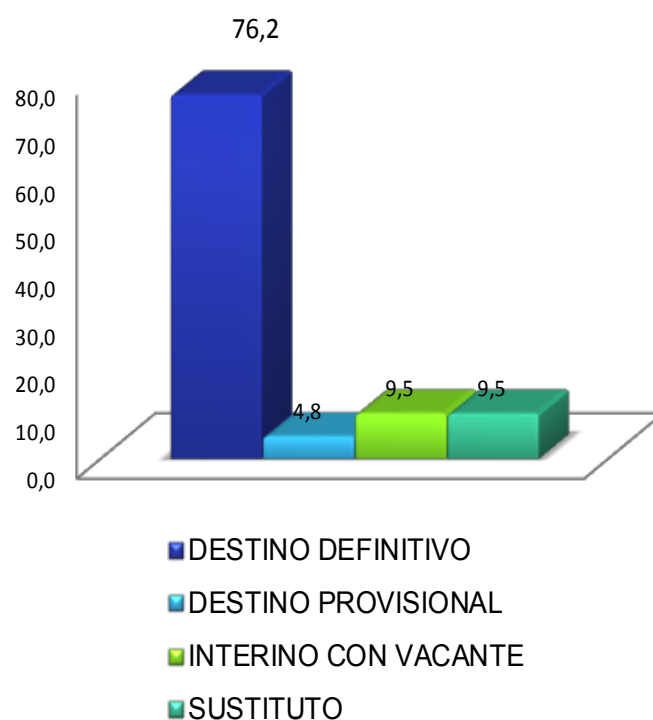


Figura 18

A la luz de los datos obtenidos podemos analizar la actual situación de la plantilla de docentes implicados en las enseñanzas bilingües. Gracias a la gran apuesta que se hizo por este proyecto, en sus comienzos, respaldada por las administraciones educativas, los centros bilingües pudieron ir incorporando a su plantilla definitiva, docentes con la cualificación lingüística necesaria, por aquellos entonces B1 o maestro de lengua extranjera para el perfil de maestro de primaria bilingüe, educación física bilingüe, música bilingüe o educación infantil bilingüe. El resultado de esta apuesta se ve reflejado en este gráfico con un 76% de plantilla estable. Unida a esta situación, vemos como existe tan solo un 4,8% de personal con destino provisional, puesto que gracias a la fuerte demanda, unido al escaso número de solicitantes de este perfil, hubo casos en los que las plazas definitivas que requerían un mínimo de 60 puntos fueran obtenidas por la mitad de puntos en el concurso general de traslados e incluso en algunos perfiles con zeros puntos por ser funcionario en prácticas y no tener opción a incluir sus méritos.

Durante estos últimos años, las plazas bilingües han sido considerados puestos específicos bilingües en la colocación de efectivos, dando la posibilidad de solicitarlos a través de los sistemas ordinarios de provisión, y dar la posibilidad a los docentes de cambiar de centro para entre muchas cosas conciliar la vida laboral y familiar. Situación a la cual no podían optar hasta la creación de una nueva comisión de servicio para la conciliación familiar en el 2016.

Estas situaciones creó un recelo entre compañeros docentes, puesto que los que no podían optar por dichas plazas al no tener una cualificación lingüística adecuada, observaban como personal docente con mucha menos experiencia que ellos conseguían la ansiosa plaza definitiva en el centro.

Diez años después sigue existiendo dicha polémica. No obstante, las plazas bilingües se han disminuido considerablemente y no existe una gran diferencia entre una plaza y otra a nivel de puntos. Además, existe el

argumento de que cualquier docente se ha podido formar durante estos diez años si así lo ha deseado, y ha podido cambiar su perfil docente.

A todo esto hay que unir la reducción de las plazas bilingües después de las instrucciones del curso 2014/2015 donde limitaba al maestro de primaria bilingüe a dar clases de lengua extranjera, así como el profesorado que ocupase provisionalmente la plaza, a través de la colocación de efectivos o puestos específicos bilingües, debería dedicar al menos un ochenta por ciento de su horario lectivo a la docencia bilingüe, siempre que el número de horas que se imparta en su área, materia lo permitiese.

Indagando en los años de participación en el proyecto bilingüe, hallamos que existe un 33,3% de docentes que tiene entre 1 y 2 años de experiencia en el programa, seguido por un 19% de profesores que tienen entre más de 7 años e igualmente con un 19% los que tiene entre 3 y 4 años. Ha estos porcentajes les siguen un 14,3 % del maestros que tienen de 4 a 5 años de docencia en dicho proyecto. Por otro lado, existe un 9,5% que aún no tiene un año de experiencia en dicho puesto. Para finalizar, hay un 4,8 % que tiene entre 5 y 6 años de experiencia.

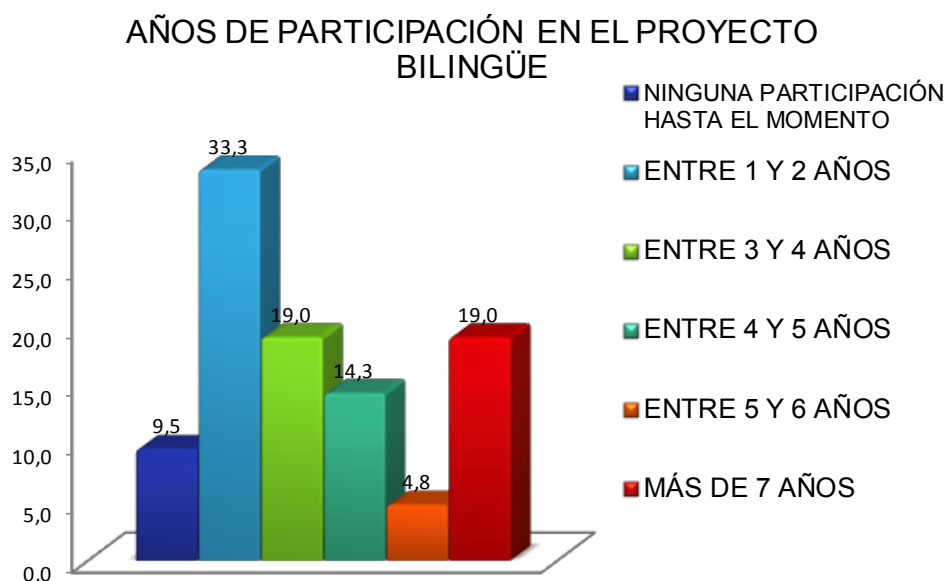


Figura 19

El participante docente que aún no tiene experiencia en este proyecto, es decir el 9,5%, lo forman docentes interinos que se encuentran cubriendo puestos de sustitución o que incluso siendo su segundo o tercer año escolar de trabajo no alcanza un años de experiencia. Además, los interinos que no comienzan antes de octubre no obtienen certificación al final del año, puesto que para ello es necesario estar inscrito en el programa Séneca a principios de octubre y continuar en el centro hasta final de curso.

Partiendo de la gráfica podemos deducir que parte de los docentes empezaron a ser parte del proyecto desde los comienzos, cuando se comenzaba con una línea de cada colegio, por lo que la demanda de profesorado no fue tan necesaria hasta que la administración educativa tomó la decisión de incluir todas las líneas para que no hubiera desigualdad entre unos y otros. A ello hay que sumarle que el profesorado ha ido formándose para obtener la cualificación lingüística necesaria. Dicha formación requiere años de preparación, como es el caso de los cursos de CAL que se realizan en cinco años, a no ser que se parta de un nivel de idiomas más elevado por el cual se le puedan convalidar algún curso. Con todo esto, venimos a decir que cualquier proyecto requiere tiempo, formación por parte del docente y apoyo por parte de las administraciones para obtener resultados. Sin embargo, vemos como existe un descenso en los últimos dos años en la plantilla de estos centros, un claro ejemplo de que el proyecto bilingüe se ha ralentizado en este periodo de tiempo.

Según la encuesta realizada, en términos porcentuales, las asignaturas que es impartida, en mayor número de horas, por los encuestados es la de Conocimiento del Medio la cual dedica sus sesiones a la adquisición de contenidos mediante el uso de una segunda lengua. Actualmente, dividida en dos asignaturas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales con un porcentaje del 61,9%, a esta le siguen dos materias con el mismo porcentaje 14,3% cada una, estas son primaria y lengua extranjera. De igual forma comparten el mismo

porcentaje la asignatura de Educación Física en otra lengua y otras materias con un 4,8% cada una.

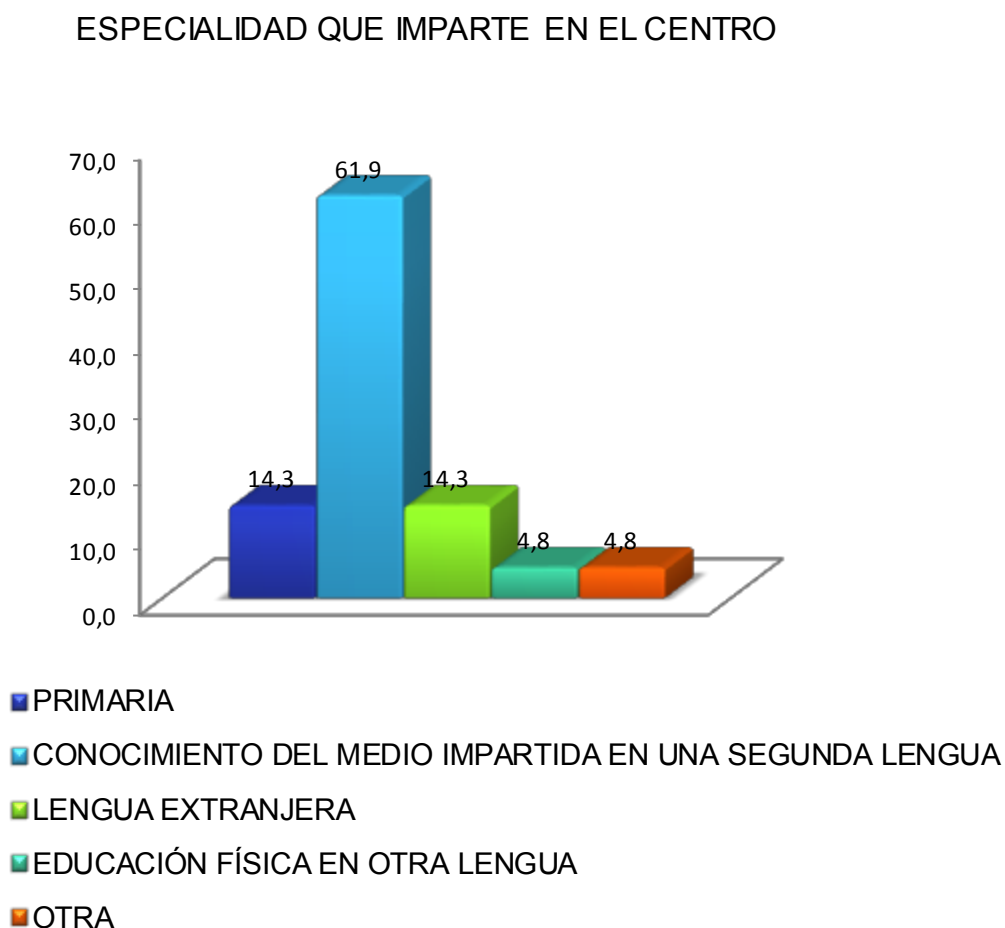


Figura 20

Intepretando la gráfica, como consciente a primera vista que las materias con mayor porcentaje son Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Esto no es una mera coincidencia sino más bien una consecuencia de la legislación con respecto a la educación bilingüe se refiere. Ya desde sus comienzos hizo obligatorio las asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, anteriormente unida en Conocimiento del Medio, en todo centro bilingüe. Estos podían y pueden elegir dar otras asignaturas como por ejemplo Educación Artística o Educación Física.

Aunque muchos de los encuestados proceden de la carrera de maestro con la especialidad de lengua extranjera, la mayor parte del horario lo dedican a Ciencias Naturales y Ciencias Sociales y solo de manera excepcional pueden impartir clases de lengua extranjera puesto que obtuvieron plaza de profesores de primaria y no bilingüe. Contradictoriamente esto puede repercutir negativamente en el proceso de enseñanza ya que el alumnado está expuesto a un cambio de profesorado con mayor frecuencia. Esto repercute más aun cuando hablamos de los cursos inferiores donde los alumnos tienen tan solo 6 años.

Cuando preguntamos a nuestros participantes su opinión sobre el nivel de competencia comunicativa global según el MCEL, su respuesta fue que el 43% consideran tener un nivel B2, 24% piensan que su nivel era mayor, puesto que era un C1. En cambio hay profesorado que afirma tener un B1, 28% e incluso un nivel A1-A2 con un 5%.

NIVEL DE COMPETENCIA COMUNICATIVA GLOBAL, SEGÚN EL MCEL

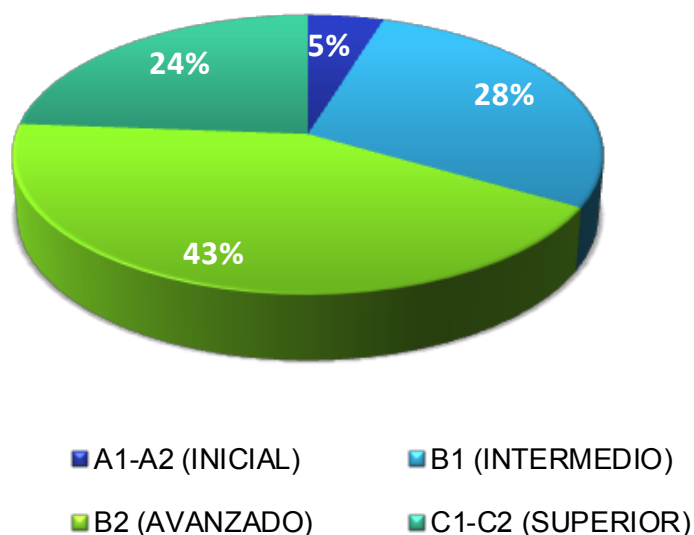
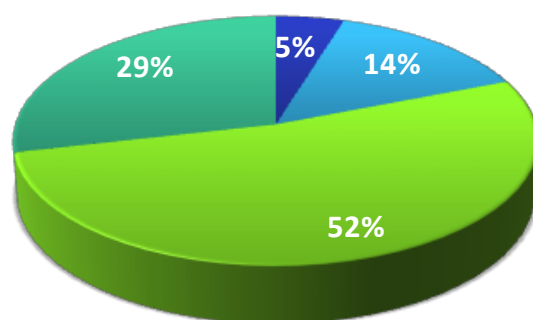


Figura 21

No es de extrañar que exista personal docente con un nivel B1, tal y como observamos en la gráfica, puesto que este era el requisito solicitado para poder entrar en el proyeco. Requisito que fue aumentado a B2. Es digno de destacar que existe docentes que por su propia voluntad hayan adquirido un nivel C1. Existe un bajo porcentaje de tan solo 5%, puesto que actualmente pueda haber docentes que en su día obtuvieron la plaza con un B1 y la mantenga actualmente, no teniendo la opción de cambiar a otro colegio bilingüe mientras no obtenga la certificación de nivel B2, puede haber bajado su nivel en la competencia comunitiva en terminos globales.

Al proponer a los docentes que valoraran su destreza en comprensión escrita, es decir, la lectura en su lengua extranjera, observamos que sus respuestas fueron que un 52% de los docentes perciben que tienen un nivel avanzado B2, un 29% consideran que su nivel es mayor, llegando a ser un C1, un 14% piensan que tienen un B1. Para finalizar, tan solo existe un 5% que tiene un nivel inicial entre A1 y A2.

VALORACIÓN DE LA DESTREZA DEL DOCENTE EN COMPRENSIÓN ESCRITA



■ A1-A2 (INICIAL) ■ B1 (INTERMEDIO)
■ B2 (AVANZADO) ■ C1-C2 (SUPERIOR)

Figura 22

Observamos que existe una diferencia, a nivel porcentual, entre la percepción del docente hacia su competencia comunicativa global y su destreza en la comprensión escrita. Lo cual entra dentro de los parámetros habituales. Ya que el docente está expuesto con mayor facilidad a las lecturas de textos originales de dicha lengua extranjera que a otras destrezas como es la expresión oral. De igual modo, podemos hablar de destrezas pasivas donde es más fáciles de mantener un nivel, como es el caso de la comprensión escrita. Por ello observamos que pasamos de un 43% en el nivel B2 a 52% para esta destreza, igualmente pasamos de 24% en la competencia comunicativa global a un 29% en el nivel C1. Como consecuencia el nivel B1 pasa de 28% a 14% puesto que el docente considera tener un B2. El nivel inicial se mantiene puesto que estamos tratando un nivel inicial que aún no está tan desarrollado como para aumentar su destrezas en un campo u otro.

Cuando le preguntamos a los maestros por su nivel de expresión escrita respondieron que consideraban tener un nivel B2 un 57% de ellos, en cambio hubo un 19% que piensa que sus destrezas están equiparadas a un C1. Con el mismo porcentaje, existen docentes que consideran tener un B1. Para finalizar, al igual que en los anteriores gráficos, hay un 5% de maestros que piensa que su nivel en expresión escrita es inicial, entre un A1 y un nivel A2.

VALORACIÓN DE LA DESTREZA DEL DOCENTE EN EXPRESIÓN ESCRITA

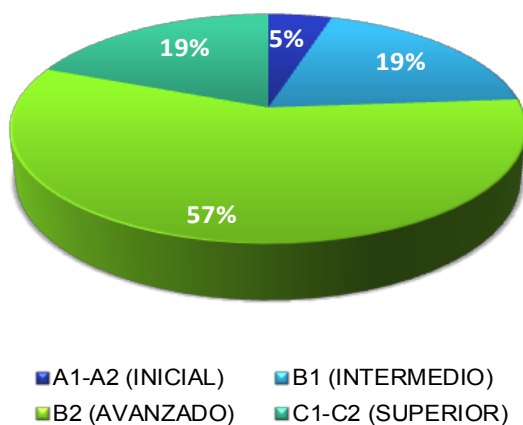


Figura 23

Los resultados obtenidos nos muestran que las opiniones de los profesores respecto a su nivel en expresión escrita, es claramente inferior a la comprensión escrita e incluso a su nivel global. Observamos como han aumentado considerablemente los niveles B1 y B2 pero no así los niveles más bajos como son el A1 - A2 y en consideración como el nivel superior C1 a disminuido un 10%.

No debemos perder de vista que hablamos de la destreza que requiere mayor complejidad junto a la expresión oral. Notoriamente, esta destreza necesita de una formación permanente puesto que el entorno de trabajo no permite o incluso disminuye su desarrollo. Debemos pensar que estamos hablando de un nivel de primaria, donde el alumnado debe alcanzar un A2 al finalizar esta etapa. Esto hace que el profesorado con un nivel superior deba disminuir su nivel al tener que trabajar al nivel acorde con la comprensión del alumnado.

De igual manera, le planteamos a los docentes su valoración sobre su destreza en expresión oral, es decir, cuando hablaban en una lengua extranjera. Los resultados reflejan que 19% consideran tener un nivel inicial correspondiente a A1 y A2, un 14% se decanta por un nivel medio B1 y un 43% alcanza el B2. Finalmente podemos hablar de un 24% en cuanto al nivel superior se refiere.

VALORACIÓN DE LA DESTREZA DEL DOCENTE
EN LA EXPRESIÓN ORAL

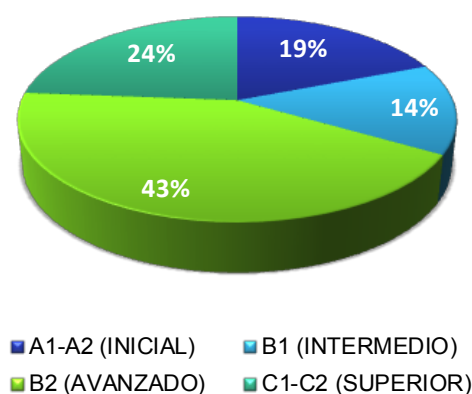


Figura 24

A simple vista vemos un claro avance a nivel porcentual del nivel inicial A1-A2, siendo en la destreza de expresión comunicativa donde el profesorado percibe tener un nivel más bajo. Es digno de analizar esta variable puesto que debemos hacer hincapié que esta es la destreza que debiera estar más afianzada o con mayor nivel ya que las nuevas metodologías utilizan esta habilidad como pilar fundamental. En cambio, casi el 20% del profesorado, confía en que su nivel está a la misma altura que la que debe obtener el alumnado al final de la etapa. Esto se puede deber a varias circunstancias, por un lado, puede que el profesorado no valore su nivel real; que no haya mantenido una formación permanente adecuada y por lo tanto haya ido perdiendo nivel a nivel lingüístico; el poco o ningún tipo de contacto con la lengua extranjera; quizás no utilice la como vehicular en su clase por no tener la suficiente confianza, lo cual disminuye la posibilidad de practicarla. Como vemos pueden existir diversas hipótesis, que iremos analizando a lo largo de nuestra investigación.

No debemos ser pesimistas puesto que más de la mitad de los profesionales de la enseñanza valoran su nivel como avanzado o superior, un claro hecho de que la mayoría del profesorado cuenta con las herramientas necesarias, a nivel lingüístico, para poder dar la clase de forma elocuente con su alumnado, proporcionando a la clase de un input en un nivel adecuado al requerido.

El resto de docentes optan por valorarse con un nivel intermedio, el cual podemos considerar suficiente para los primeros niveles de primaria pero escaso para los últimos cursos de esta etapa.

La siguiente cuestión formulada a los maestros que trabajan en los centros bilingües estudiados, es que valorasen su destreza en comprensión oral es decir, cuando escuchan la lengua extranjera que enseñan en el centro. Un 9% contestaron que su nivel es inicial, un 24% que lo consideran

intermedio B1 y un 48% opta por elegir un nivel avanzado B2. Tan solo un 19% piensa que es merecedor de un nivel superior C1 o C2.

VALORACIÓN DE LA DESTREZA DEL DOCENTE EN COMPRESIÓN ORAL

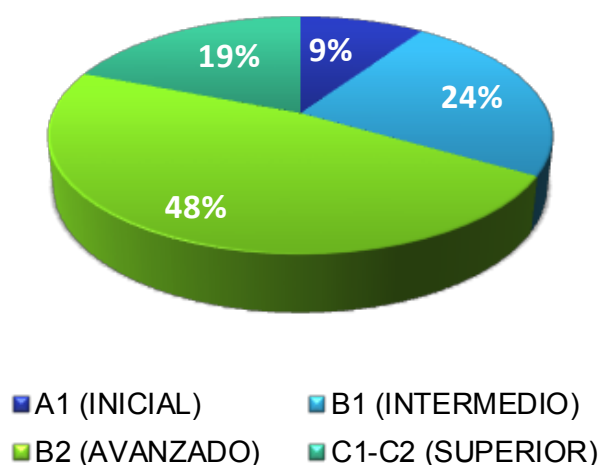


Figura 25

Aunque a priori pensemos que las destrezas de comprensión son más fáciles que las de expresión, todo puede depender del origen de la lengua. Por ejemplo, si hablamos de una lengua extranjera con las mismas raíz que la lengua materna como es el caso del francés y el español, la comprensión sería más fácil, pero como en los centros donde se han pasado los cuestionarios se imparte inglés como primera lengua extranjera, esto hace que este nivel de comprensión se haya reducido. Siendo el francés impartido como segunda lengua desde el curso 2016/2017.

Por lo que podemos observar, existe un pequeño descenso respecto al nivel avanzado y el superior de la comprensión comunicativa global, el cual es poco significativo. Respectivamente los niveles intermedios y los iniciales subieron un poco.

Cuando le preguntamos sobre si su nivel lingüístico resulta adecuado para impartir clases dentro de un proyecto bilingüe, el 43% de los docentes

estaban muy de acuerdo y otro 43% bastante de acuerdo, tan solo un 14% estaba poco de acuerdo.

ADECUACIÓN DEL NIVEL DEL IDIOMA QUE TIENE EL
DOCENTE PARA TRABAJAR EN UN CENTRO
BILINGÜE

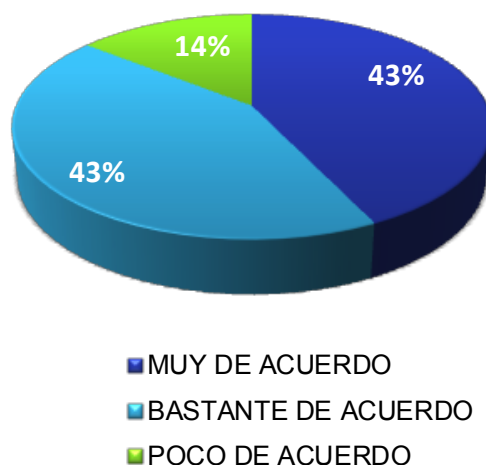


Figura 26

A la vista del gráfico obtenido a partir de los resultados de esta cuestión, nos llama la atención que solo un 43% del profesorado tiene plena confianza de que su nivel de idiomas es el adecuado para impartir clases en un centro bilingüe, si es verdad que le sigue un 43% de los docentes que está bastante de acuerdo. Por lo que podemos deducir que el docente cree necesario que las administraciones tendrían que exigir un nivel más alto al B2, es decir el C1 para tomar parte de las enseñanzas bilingües.

Es significativo que exista un 14% que piensa que el nivel actual no es lo suficientemente alto para impartir clases en este tipo de colegios, siendo ellos los que lo hacen. Es por ello, que una vez más, es necesaria la formación permanente del docente a nivel lingüístico.

Queríamos conocer qué tipo de certificado oficial, para acreditar su nivel en otra lengua extranjera, tenían los profesionales de la enseñanza implicados en el proyecto bilingüe. Los datos obtenidos nos revelan que la mayoría de los docentes con porcentaje con un 57,1% poseen un título obtenido a través de la Escuela Oficial de Idiomas, seguidos por la titulación de magisterio en la especialidad de lengua extranjera con un 19%. A estos le siguen los otorgados por las distintas universidades de Gran Bretaña como son las de Londres (Trinity) con un 9,5% y los otorgados por la universidad de Cambridge con un 4,5%. El resto de certificaciones oficiales, consta de un 9,5%.

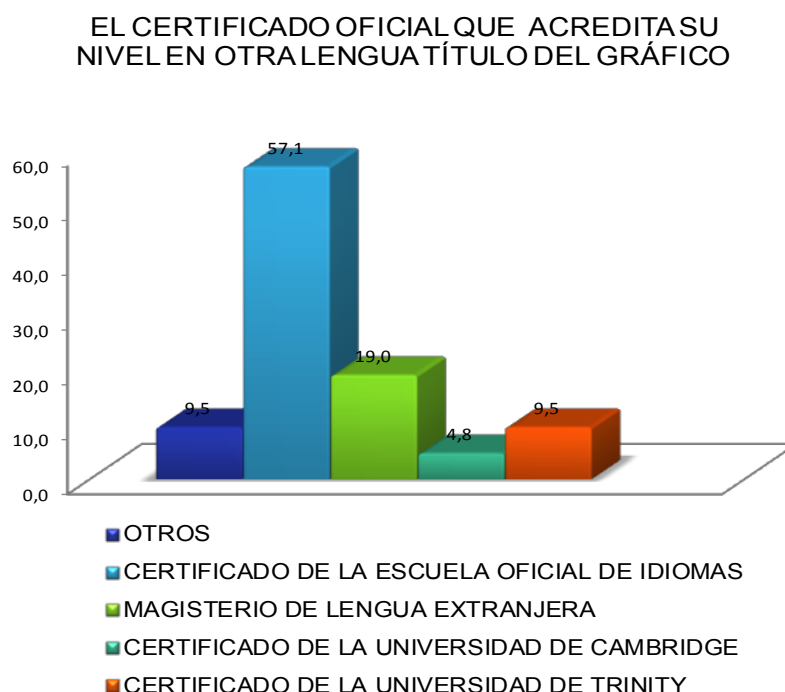


Figura 27

A la luz de la gráfica obtenida a través del cuestionario que han realizados los maestros, podemos observar un claro favorito entre las titulaciones oficiales. Esta es la alcanzada una vez terminado los estudios de la Escuela Oficial de Idiomas. Varias razones pueden estar detrás de este evidente favoritismo. La primera que suponemos, es el prestigio que hay ido adquiriendo a lo largo de los años, no solo por el nivel de comunicación lingüística alcanzado una vez terminado sus cinco cursos escolares sino por ser pioneras

en el énfasis de la destreza en expresión oral. A esto debemos sumar su homologación a nivel nacional, es decir, es un título reconocido en todas las consejerías de educación de España, no así fuera de ella. Este reconocimiento da lugar a que se tenga en cuenta no solo para ser miembro del proyecto bilingüe sino para obtener mayor puntuaciones en los distintos concursos, puestos que es raro no encontrarlo en cualquier baremo, desde el concurso general de traslados hasta la estancia profesionales en Europa. Es más, para la provisión de puestos vacantes de personal docente en el exterior, se solicita tener entre un B1 o un B2 en la lengua del país solicitado, solo admiten este título y no los restantes señalados en nuestro cuestionario.

No debemos olvidar la importancia que constituyó la creación de los grupos CAL, creados en el curso 2005/2006, para atender la demanda de formación en lengua extranjera del profesorado andaluz, en especial la lengua inglesa, puesto que al ser una lengua franca, su demanda y en consecuencia las listas de espera para obtener una plaza en las escuelas de idiomas, eran y son interminables. Más aún cuando se le da prioridad a la persona desempleada, como es comprensible.

Estos cursos dan prioridad de acceso al profesorado implicado en la enseñanza bilingüe o con perspectivas de hacerlo. Además, la adaptación curricular fue diseñada para paliar expresamente la necesidad y la demanda específica que existía dentro del profesorado para incorporarse al proyecto bilingüe que son las destrezas orales y la competencia comunicativa con el fin de que el profesorado participante consiga alcanzar una adquisición de fluidez expresiva exigida en la educación bilingüe.

Si los docentes eligieron otro tipo de certificación, siendo esta gratuita y la más específica que existe hasta el momento, es porque existen otro tipo de ventajas en las otras que vamos a citar a continuación.

Las certificaciones procedentes de las universidades inglesas tienen un gran prestigio a nivel mundial, mayoritariamente la expedida por la Universidad de Cambridge, y son una manera rápida de obtener el título si se tiene el nivel adecuado puesto que existen diferentes convocatorias a lo largo del año. Por otra parte, la Universidad de Londres(Trinity) está considerada como la titulación más fácil de obtener puesto que en uno de sus títulos (GESE) , el cual te cualifica para dar clases en los centros bilingües, solo te valoran la expresión oral.

La titulación de maestro de lengua extranjera, fue valida hasta la nueva normativa la cual aumento de B1 a B2 de requisito mínimo para poder impartir clases como profesor bilingüe. Sin embargo, existen todavía profesores que no han adquirido otras titulaciones puesto que pueden mantenerse en el puesto actual con un compromiso de formación y no pudiendo pedir traslado por ese perfil.

Finalmente, existe profesorado que tiene otro tipos de titulaciones oficiales como puede ser las certificado por la Alliance Française, Aptis for teachers ha obtenido a través del British Concil, Pearson Edexcel Level certificate en ESOL internacional o AIM AWARDS en ESOL international, entre otras.

Al indagar en la opinión sobre si su competencia comunicativa, en su segunda lengua, se había visto mermada con el transcurso del tiempo, descubrimos que un 43% de los maestros piensan que poco, seguido de un 29% que por el contrario cree que ha sufrido una pérdida bastante significativa, otros en cambio contestaron que ni mucho ni poco. Para finalizar el menor porcentaje es para los que han visto muy mermada su competencia comunicativa con un 9%.

CÓMO HA VISTO MERMADO SU NIVEL EN EL IDIOMA EXTRANJERO CON EL TRASCURSO DEL TIEMPO

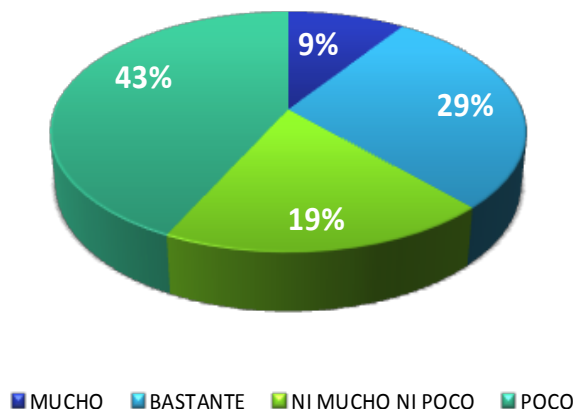


Figura 28

Es gratificante observar que el 43% del profesorado crea haber disminuido poco competencia lingüística con el transcurso del tiempo. Más aun cuando la política de formación permanente de la Consejería de Educación, ha sido escasa. Por ejemplo, las últimas inmersiones lingüísticas fueron organizadas en 2013 y dentro de la Comunidad de Andalucía. Desde los centros de formación del profesorado tampoco se organizan ningún tipo de curso enfocado a la actualización, puesto que, siguen las directrices de la consejería. Por ello, no admiten ningún grupo de trabajo o proyecto de centro cuyo único objetivo sea la actualización de las competencias lingüísticas. Simplemente se limitan a realizar cursos para ayudar a obtener la titulación requerida para formar parte del proyecto bilingüe ya sea B2 o la próxima exigencia que será el nivel equivalente al C1.

Por todo lo expuesto anteriormente, deducimos que los maestros, por su buena fe, intentan mantener su nivel de idioma, puesto que es esencial para su día a día y podíamos decir que su herramienta principal de trabajo.

Obviamente no todo el personal docente tiene los recursos, la motivación o tiempo para mantener su nivel de idioma a la perfección. Como observamos

en la gráfica casi un 40% de los docentes han visto disminuida entre mucho o bastante la capacidad que tenía de comunicarse en el idioma que utiliza en los centros escolares. Es evidente que esto repercute instantáneamente en la calidad de la enseñanza. Por lo que no podemos descuidar la formación permanente si buscamos una mejora en la calidad de la enseñanza pública y en especial de los centros bilingües.

Todo esto enlaza con las siguientes preguntas de nuestro cuestionario, donde le pedimos al docente que nos informe de cuál es el tipo de contacto que tiene con mayor frecuencia para poder mantener su nivel de inglés. La contestación mayoritaria fue la de haber viajado a algún país donde es oficial esta lengua con un 47,6%, seguido por un 28,6% de los que contestaron que ven películas en versión original, leen textos o escuchan la radio en esa lengua extranjera. Un 19% señaló que tiene contacto con amigos o conocidos que tienen esa lengua extranjera como lengua materna. Por último, existe un 4,8% que realiza otros tipos de actividades para mantener el contacto con esa lengua.

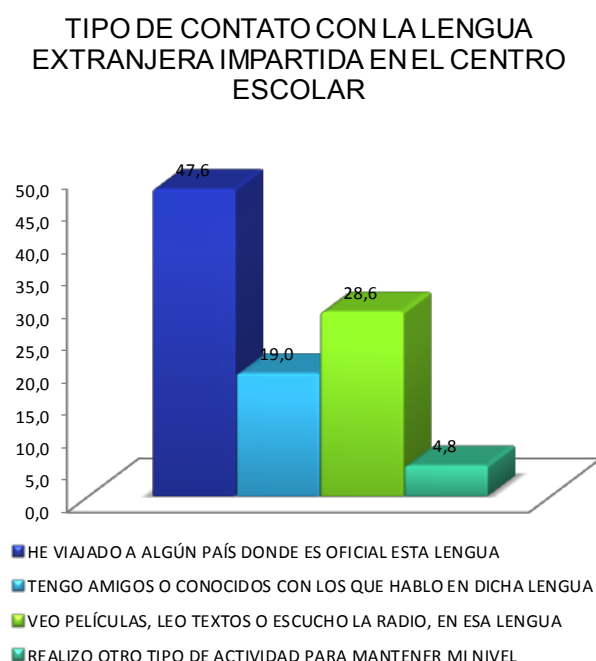


Figura 29

De los datos obtenidos percibimos que los docentes tienen claro que la inmersión en un país es la mejor opción, por ello se decantan por hacer viajes a los países donde se habla la lengua extranjera que utilizan en su centro. Estamos totalmente de acuerdo, puesto que estas expuesto a la lengua veinticuatro horas al día, en distintos tipos de contextos y con una gran variedad de acentos. No estamos hablando ya solo de la mejora lingüística sino de la percepción de una nueva cultura, la cual transmitirán a sus estudiantes una vez en las aulas.

Al preguntar en nuestro cuestionario por el tipo de formación relacionada con el bilingüismo habían realizado desde la implantación del proyecto bilingüe en su centro, vemos que la mayoría con un 52,4% ha realizado cursos de inmersión lingüística, organizados por la Consejería de Educación, a este tipo de formación le sigue los grupos de trabajo con un 19%. En porcentajes menores encontramos cursos de formación en el extranjero con un 14,3%, otro grupo de docentes 9,5% deciden cursar estudios oficiales como es el caso de las Escuelas Oficiales de Idiomas. Para concluir, existe un sector menor con tan solo 4,8% que apuestan por realizar cursos organizados por el CEP.

TIPO DE FORMACIÓN RELACIONADA CON EL BILINGÜISMO HA REALIZADO DESDE LA IMPLANTACIÓN DEL PROYECTO BILINGÜE EN SU CENTRO

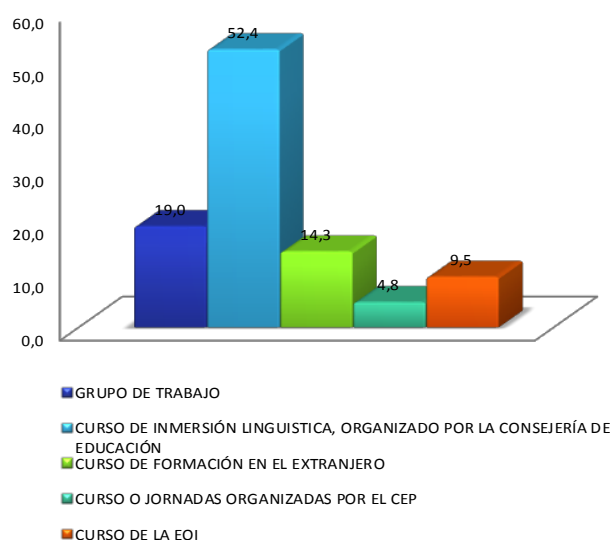


Figura 30

Una vez más los cursos de inmersión lingüística, es la respuesta con diferencia por la que optan los docentes. Debemos señalar que estas inmersiones eran organizadas y pagadas por la Consejería de Educación. La mayoría de ellas en el país de la lengua extranjera, menos las dos últimas realizadas en la Comunidad de Andalucía, no por ello teniendo menos éxito que las anteriores. Claro está que las realizadas en el extranjero son mucho más demandadas y fructíferas que las realizadas en tu propia comunidad.

La segunda opción son los grupos de trabajo, los cuales se han enfocado más en la metodología o intercambio de ideas entre centros, que en la adquisición o actualización lingüística, sin duda de igual importancia.

Otra parte del profesorado ha optado por hacer cursos en el extranjero, el cual no es un grupo numeroso, tan solo un 14,3%, razonable desde el punto de vista económico y temporal. Puesto que actualmente no existe la posibilidad de pedir excedencia por formación remunerada y los antiguos Comenio, ahora Erasmus+ son más laboriosos de solicitar, siendo de forma conjunta a través del centro y no de forma individual como anteriormente. Es evidente que si se disminuyen las ayudas por parte de las administraciones, añadido a que el funcionario debe realizar un desembolso económico por su parte (no estando al alcance de todos), pero además a esto le unimos otro factor en contra que sería la conciliación familiar. La suma de todas estas circunstancias repercuten seriamente en la elección de formación en el extranjero.

La última elección fue la formación organizada por el CEP con tan solo un 4,8%. Es muy significativo que haya obtenido un porcentaje tan bajo puesto que se supone que este organismo debe atender la demanda formativa de los docentes y de los centros educativos en su total. Si analizamos el tipo de formación que oferta, vemos que en su mayoría son cursos online o semipresenciales los cuales no obtienen el resultado esperado y deseado. Otra problemática es que muchos de ellos se organizan de forma regional en las capitales de provincia, creando la barrera causada por el desplazamiento. Por

todo esto, es necesario que los CEP cuestionen su funcionamiento y mejoren la oferta formativa con relación a las enseñanzas bilingües.

Hicimos que los docentes calcularan el tiempo que hacía que habían realizado una actividad de formación relacionada con el bilingüismo para comprobar su implicación actual. Los resultados fueron mayoritariamente con un 52,4% que se encontraban realizando una formación en estos momentos. Seguidamente, un 19% contestaron que hace entre uno y dos años que termino su formación sobre dicho tema, un 4,8 lo hizo entre tres y cuatro años, un 9,5% hace todavía más tiempo, entre cuatro y cinco años, el siguiente periodo es entre seis y siete años, con un porcentaje de 4,8%. Finalmente, un 19% admiten haber realizado por última vez una formación hace más de ocho años.

CUÁNTO HACE QUE HA REALIZADO UNA ACTIVIDAD DE FORMACIÓN RELACIONADA CON EL BILINGÜISMO



Figura 31

A la luz que nos arrojan los resultados obtenidos podemos estar meramente satisfechos, puesto que la mayoría de los maestros se encuentran realizando cualquier tipo de formación relacionada con el programa bilingüe, pero es tan solo un 52,4%, lo cual no consideramos óptimo para el proyecto. Si es verdad que le sigue un 19% que se ha formado en los últimos dos años. Uniendo ambas cifras, estaríamos hablando un porcentaje más adecuado.

Sin embargo, existen un 23,8% de profesorado que hace más de cuatro años que no ha realizado ningún tipo de actividad relacionada con el bilingüismo, y de ellos casi 10% hace más de ocho años. Por lo que sus destrezas orales en ese idioma o su actualización metodológica están siendo mermadas exponencialmente.

Como hemos expuesto anteriormente no solo puede ser la falta de iniciativa por parte del docente sino un claro descenso de las oportunidades ofrecidas por parte de la Consejería de Educación. Analizando el cronograma de actividades, observamos que hace cuatro años que la Junta de Andalucía dejó de realizar las inmersiones lingüísticas, y que después de unos años de bonanza, los cuales coincidieron con la puesta en marcha del Plan Plurilingüe, llegaron unos años de recesión económicas lo cuales afectaron a la enseñanza en general.

Actualmente se espera la recuperación de la normalidad y la creación de nuevas acciones, las cuales podrán o deberán repercutir en la implicación del docente hacia su formación.

Queríamos saber la opinión de los maestros sobre la percepción de si en su centro se imparte una educación realmente bilingüe. La respuesta fue que un 42,9% piensa que sí rotundamente, un 33,3% está bastante de acuerdo con ello, el 14,3% está poco de acuerdo con que su centro se esté impartiendo un bilingüismo real. Por último un 9,5% cree que su colegio no existe una enseñanza bilingüe.

EN SU CENTRO SE IMPARTE UNA EDUCACIÓN REALMENTE BILINGÜE

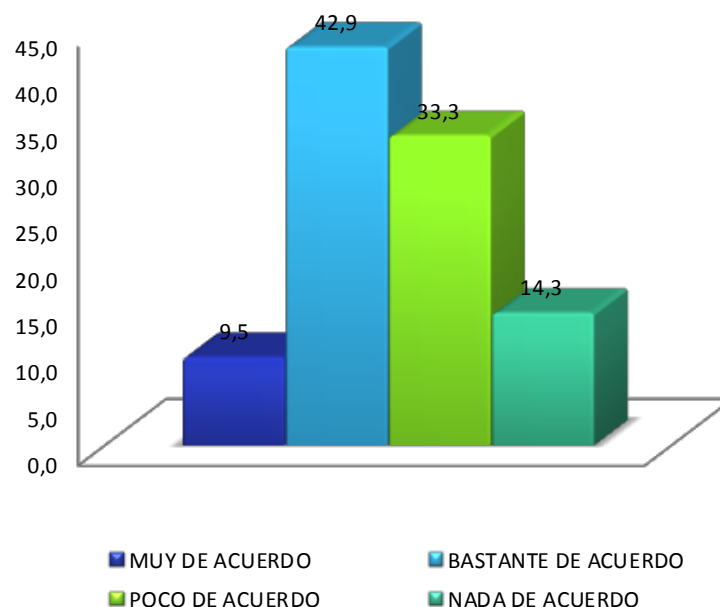


Figura 32

La postura de los profesionales aparece claramente reflejada dentro de este gráfico; la mayoría piensa que su centro es realmente bilingüe, lo cual puede reflejar varias hipótesis.

La primera que cree que se está haciendo un buen trabajo y con resultados visibles en las competencias lingüísticas del alumnado al igual que la adquisición de los contenidos de la materia correspondiente.

La segunda puede ser la interpretación o adecuación de la definición de educación bilingüe. La cual tratamos en la parte teórica de este estudio, y resumiendo los diversos grados o tipos de bilingüismos existen, ya que este término ha variado según las perspectivas de quien lo ha definido paralelamente a la historia de la humanidad. Por lo tanto, no debemos olvidar en ningún caso la parte subjetiva de esta pregunta.

Por otro lado, tenemos a un grupo de maestros que sería el 23%, el cual piensa que su centro es poco parecido a un centro bilingüe o para nada. Aunque la cifra es menor que la anterior, debemos cuestionar por qué no creen en el proyecto de centro bilingüe el cual es uno de los ejes vertebrales, por qué no está funcionando de forma adecuada o cuales son los factores que impiden ese correcto funcionamiento. Si creen que el profesorado no tiene el nivel suficiente para impartir las clases en lengua extranjera, si la distribución horario o de materias no es la apropiada. Pues que estas y otras variables pueden influir en la contestación de esta pregunta.

También indagamos en la opinión de los profesores sobre si para mejorar los resultados del proyecto bilingüe se deben aumentar las horas que el alumnado está expuesto a la segunda lengua. Los resultados fueron que el 61,9 % del profesorado de primaria está muy a favor de aumentar las horas, seguido de un 19 % que se posiciona de forma neutra, contestando ni mucho ni poco. Por el contrario, existen otro 19% de docentes reticentes a esta propuesta que están en desacuerdo.

PARA MEJORAR LOS RESULTADOS DEL PROYECTO BILINGÜE SE DEBEN AUMENTAR LAS HORAS QUE EL ALUMNADO ESTÁ EXPUESTO A LA SEGUNDA LENGUA

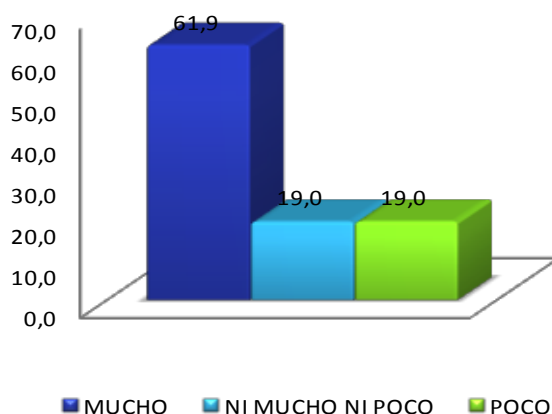


Figura 33

Está constatado que a mayor exposición de la lengua extranjera mayor es su adquisición. Sin embargo, no todo el profesorado ha contestado positivamente a esta pregunta. Quizás los resultados se vean mermados por el miedo a no alcanzar los objetivos exigidos en lengua materna o disminuir las horas de otras asignaturas igual de relevantes como son la educación física o educación artística por poner un ejemplo.

También existe la posibilidad de que la opinión del profesorado se vea afectada por otros factores más relevantes. Es decir, la creencia a que existan otras variables como es la colaboración familiar, el apoyo del equipo directivo, el trabajo en equipo del profesorado o el reciclaje profesional entre otros que afecten con mayor apreciación en la mejora de las enseñanzas bilingües.

Quisimos saber cuál era la opinión de los profesionales de la educación respecto a si creían que se veían afectados los conocimientos de las áreas curriculares que se imparten en la lengua extranjera respecto a los contenidos aprendidos por los grupos no bilingües. Un 38,1% de los docentes piensan que apenas se ve mermado. Un 28,6%, en cambio opina, que a consecuencia del proyecto bilingüe los contenidos curriculares se ven muy afectados. Un 19% de docentes neutrales contestando ni mucho ni poco. Por último 14,3% de los maestros no aprecian pérdida de contenidos entre dar las clases en un centro bilingüe o darla en otro que no participe en el proyecto.

SE VEN AFECTADOS LOS CONOCIMIENTOS DE
LAS ÁREAS CURRICULARES QUE SE IMPARTEN
EN LA L2 RESPECTO A LOS CONTENIDOS
APRENDIDOS POR LOS GRUPOS NO BILINGÜES

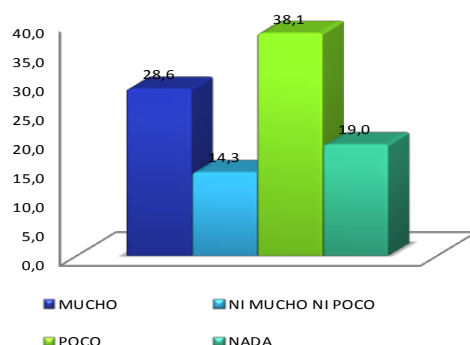


Figura 34

La gráfica confirma que la mayoría de los componentes del proyecto bilingüe mantienen una confianza en su metodología, desde nuestra perspectiva, puesto que afirma que el alumnado no pierde o apenas se ven afectado los contenidos. Al igual que ocurre con otro tipos de metodologías que se apartan de los habitual, que es la retención de contenidos para alcanzar la meta del examen o prueba, con la metodología utilizada en la mayoría de los centros bilingües, AICLE, su fin no es la adquisición de los contenidos teóricos sino una interpretación más amplia de los contenidos. Lo que importa es el proceso o la adquisición de las habilidades más allá del fin o la meta. Debemos tener en cuenta que la participación del alumnado en una educación bilingüe, hace que este adquiera una gran variedad de habilidades extrapolables a la vida laboral.

Los docentes, los cuales están implicados en el proyecto bilingüe, al cuestionarle cuál ha sido la destreza más beneficiada de la lengua extranjera en los alumnos, gracias al bilingüismo, nos contesta que la comprensión oral ha sido la mejorada amparada con un 57%, seguida por un 33% que indican que es la expresión oral. Para terminar los que manifiestan que la mejora ha sido en la comprensión escrita es de un 10%.

¿CUÁL HA SIDO LA DESTREZA MÁS BENEFICIADA DE LA L2 EN LOS ALUMNOS, GRACIAS AL PROYECTO BILINGÜE?

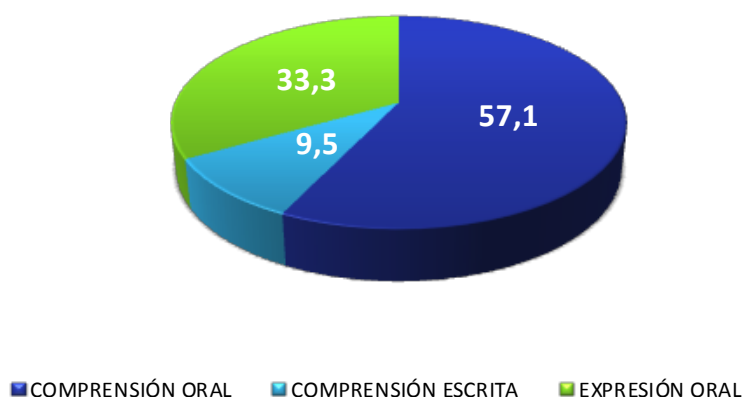


Figura 35

Analizando las respuestas alcanzadas, vemos como el mayor porcentaje de profesores afirman que la destreza con más desarrollo, gracias al proyecto bilingüe, es la comprensión oral. Esto no lo podemos considerar positivamente puesto que se trata de una de las habilidades pasivas y por lo tanto más fáciles de conseguir por el alumnado.

Pese a todos los esfuerzos realizados por medio de la administración educativa competente para potenciar la expresión oral, ha obtenido solo un 33% en este cuestionario, lo que constata la necesidad de persistir y formar al docente.

No obstante, podemos gratificarnos, en cierto modo, de haber obtenido tan solo un 10% en la comprensión escrita y ninguna respuesta para la expresión escrita. Por lo que comprendemos que si se está poniendo mayor hincapié en las habilidades orales.

Con todo lo expresado anteriormente, no queremos dar a entender que la comprensión y la expresión escrita sean innecesarios o deban ser obviadas, simplemente deben tener menor relevancia en primaria para poder ser alcanzada con una igual proporción de niveles en la secundaria y posteriores cursos académicos.

Cuando planteamos a los docentes si creen que los padres tienen en cuenta al elegir un centro si éste es bilingüe, nos manifiestan que el 48% piensa que está bastante de acuerdo con esa afirmación, el 24 % señala que muy de acuerdo y con el mismo porcentaje, existe un grupo de profesores que no creen que los padres elijan el centro por eso.

LOS PADRES TIENEN EN CUENTA AL ELEGIR UN CENTRO SI ÉSTE ES BILINGÜE

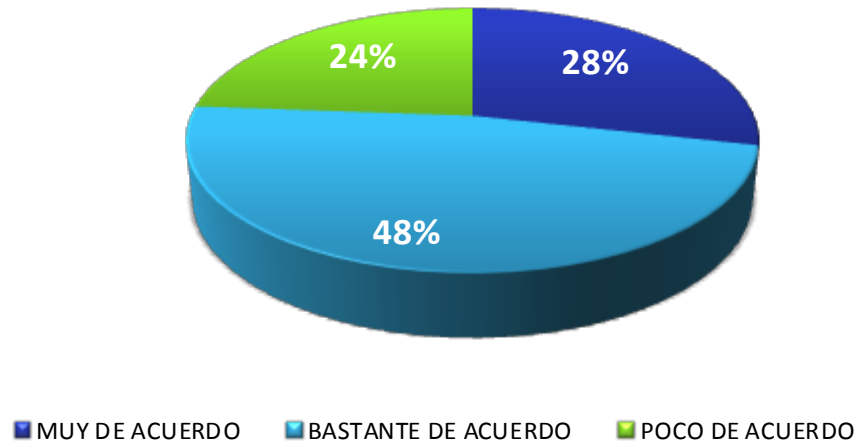


Figura 36

A partir de la opinión de los docentes reflejado en este gráfico, podemos deducir que los maestros perciben un favoritismo por parte de las familias a la hora de optar por un centro bilingüe entre los distintos tipos de colegios públicos. Ya que tres cuartos señala estar muy o bastante de acuerdo con la afirmación planteada.

En cambio, existe un 24% que discrepa sobre ello y entiende quizás que convivan otras variables más relevantes a la hora de tomar este tipo de decisiones. Por ejemplo, si ambos padres trabajan y necesitan hacer uso del comedor, deben asegurar un colegio donde la capacidad del comedor le asegure una plaza. Puede que sus trabajos tengan una jornada laboral más amplia y deban hacer uso del aula matinal. Pero también se puede dar la tesitura de la búsqueda específica de una metodología, como puede ser los centros donde se trabajan por proyectos y sin utilizar los libros de texto como herramienta fundamental de trabajo. Es decir, que más bien estaríamos hablando del grado de importancia en el que está situado el bilingüismo sobre las demás características del centro.

Cuando afirmamos que los padres tienen una actitud positiva hacia el proyecto bilingüe que se lleva a cabo en el centro escolar, un 48% del profesorado están muy de acuerdo, otro 28% muy de acuerdo. Pero en cambio, existe un 24% que piensa contrariamente al resto y cree que la familia tiene poca actitud positiva hacia el proyecto bilingüe que se realiza en el centro escolar de sus hijos.

LOS PADRES TIENEN UNA ACTITUD POSITIVA HACIA EL PROYECTO BILINGÜE QUE SE LLEVA A CABO EN EL CENTRO ESCOLAR

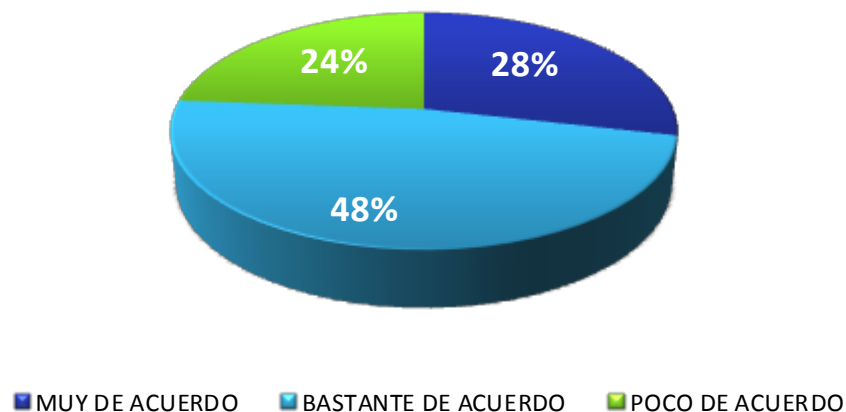


Figura 37

Como podemos comprobar que la mayor parte de la gráfica corresponde al profesorado que manifiesta su acuerdo hacia que las familias mantienen una actitud positiva sobre el proyecto bilingüe.

Sin embargo, también se refleja un cuarto, el cual está poco de acuerdo. La interpretación del profesorado hacia el desacuerdo de la familia se puede haber obtenido por los comentarios que realizan los padres en las tutorías como puede ser la dificultad que plantea la realización de tareas en otro idioma, el cual los padres no dominan, o la revisión para un examen.

También la falta de conocimiento por parte de las familias de la metodología empleada en el aula y el miedo a la posibilidad que exista una

carencia de contenidos por culpa del bilingüismo. Un ejemplo claro es que el alumnado nunca será examinado lingüísticamente en las asignaturas de ANL, es decir, no se tendrán en cuenta los errores gramaticales o de ortografía en la lengua extranjera. No obstante este tipo de información es ignorada por muchas de las familias.

Esto hace esencial el flujo de información entre la familia y el centro docente, puesto que la ignorancia hacia el proyecto bilingüe puede hacer que existan interpretaciones inadecuadas.

Si prestamos atención a las dos últimas gráficas, veremos que son exactamente iguales y no es una mera coincidencia, desde nuestro punto de vista. Ya que está claro que si la familia tiene una actitud positiva hacia los centros con enseñanzas bilingües, son claramente más propicias a elegir un centro de esas características.

Siguiendo con el cuestionario sobre la opinión que tienen otros miembros de la sociedad sobre el proyecto bilingüe, nos centramos en si el centro tiene una mejor imagen social en la comunidad por tener un proyecto bilingüe.

La respuesta es que el 43% del docente está bastante de acuerdo y un 33% muy de acuerdo. En cambio tan solo un 24% de los profesores discrepan sobre dicha afirmación estando poco de acuerdo.

MI CENTRO TIENE UNA MEJOR IMAGEN SOCIAL EN LA COMUNIDAD POR TENER UN PROYECTO BILINGÜE

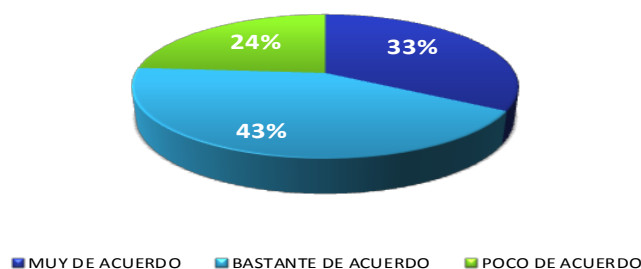


Figura 38

La mayor parte del profesorado, un 76%, afirma estar de acuerdo de una manera rotunda o bastante. Por lo que es innegable que los docentes perciben un apoyo a su proyecto, por parte de la sociedad. No debemos olvidar la existencia de una tendencia positiva hacia el aprendizaje de las lenguas extranjeras y podríamos decir que en especial desde este último quinquenio.

No debemos olvidar que existe un 24% que no aprecia que el centro tenga una mejor imagen social en la comunidad por impartir enseñanzas bilingües. Esto puede ser debido a como se ha ido informando a la sociedad sobre este proyecto, puesto que, es indudable que en las primeras andaduras del proyecto bilingüe, existía una gran expectativa por parte de toda la sociedad y no solo del entorno educativo sino de todos los sectores. Esto tuvo lugar por la utilización y manipulación por parte de las instituciones educativas y sus dirigentes para hacer propaganda de las mejoras educativas.

Sin embargo, la realidad de estos diez años de educación bilingüe ha dejado a la luz sus carencias y aspectos negativos, los cuales parten desde la administración al igual que otros factores que estudiaremos más adelante. Por lo que la sociedad ha ido cambiando su punto de vista tras las vivencias e información, no siempre veraz por parte de los medios de comunicación.

Al poner de manifiesto que en los colegios de zona rural, el nivel de la competencia comunicativa en L2 es menor, el 5% de los docentes expresaron no estar nada de acuerdo, un 19% por el contrario está muy acuerdo. Con una opinión menos extrema, comprobamos que un 33% está bastante de acuerdo y que un 43% está poco de acuerdo con esta afirmación.

EN LOS COLEGIOS DE ZONA RURAL, EL NIVEL DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN L2 ES MENOR

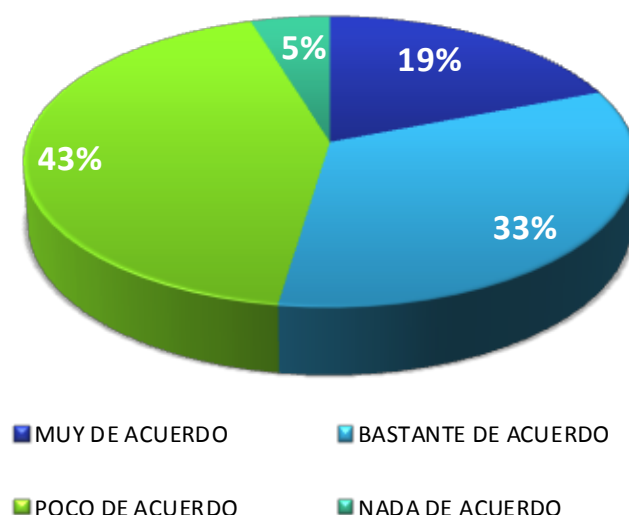


Figura 39

Si unimos el porcentaje obtenido de los que está muy de acuerdo con los que están bastante de acuerdo obtendríamos un 52% y la otra mitad estaría compuesta por los que están poco o nada de acuerdo. A la luz de los datos obtenidos, podemos interpretar que existe una paridad entre los docentes que hablan sobre las diferencia entre los centros no rurales y urbanos en términos de adquisición de la competencia comunicativa en la lengua extranjera y los que manifiestan que no perciben esa distinción.

Desde nuestro punto de vista, no es tanto la variable del lugar donde se encuentre el colegio, si no el grupo de alumnos que se tenga y cómo el profesorado enfoque su metodología. Todo ello con la implicación de la familia y el conjunto de profesorado que conforma el claustro.

También indagamos sobre la opinión de que existe una menor receptividad hacia la L2 en zonas rurales y obtuvimos que 5% que afirma

totalmente esta versión, un 33% está bastante de acuerdo y un 48% en cambio está poco de acuerdo con nuestra afirmación. Para terminar un 14% del profesorado opina que si existe una receptividad hacia la lengua extranjera.

EXISTE UNA MENOR RECEPTIVIDAD HACIA LA L2 EN ZONAS RURALES



Figura 40

Es grato descubrir que el profesorado, en su mayoría, opina que la percepción hacia las lenguas extranjeras es positiva, puesto que la respuesta más esperada hubiera sido la contraria.

Desde nuestra perspectiva, es difícil contestar a esta pregunta sin tener en cuenta otros factores y sin estar influenciado por el entorno donde el docente imparte clases. No todas las zonas rurales pueden ser interpretadas de la misma manera y por ello no podemos globalizar.

Un claro ejemplo es la localización de los centros objeto de estudio que aunque son zonas rurales tiene una gran cantidad de población extranjera que repercute positivamente en la enseñanza de la lengua que se imparte en el centro escolar. Un factor a tener en cuenta es las buenas o malas vías de comunicación entre zonas rurales y centros urbanos más desarrollados que

permita el flujo de comunicación y por lo tanto se perciba la necesidad de comunicarse en una lengua extranjera. Estos son varios ejemplos de las posibles variables.

En los próximos gráficos trataremos los distintos puntos de vistas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros donde se esté implementado los proyectos bilingües.

En esta primera consulta sobre metodología le preguntamos si ha surgido un cambio metodológico en su centro hacia AICLE (Aprendizaje Integral de Contenidos y Lengua Extranjera) o también conocido internacionalmente como CLIL. Un 9% de los maestros está muy de acuerdo, un 38% bastante, un 48% de ellos mantienen que no ha cambiado ni mucho ni poco y para finalizar un 5% opina que ha sufrido pocas alteraciones a nivel metodológico.

¿HA SURGIDO UN CAMBIO METODOLÓGICO EN SU CENTRO HACIA AICLE (APRENDIZAJE INTEGRAL DE CONTENIDOS Y LENGUA EXTRANJERA) O TAMBIÉN CONOCIDO INTERNACIONALMENTE COMO CLIL?

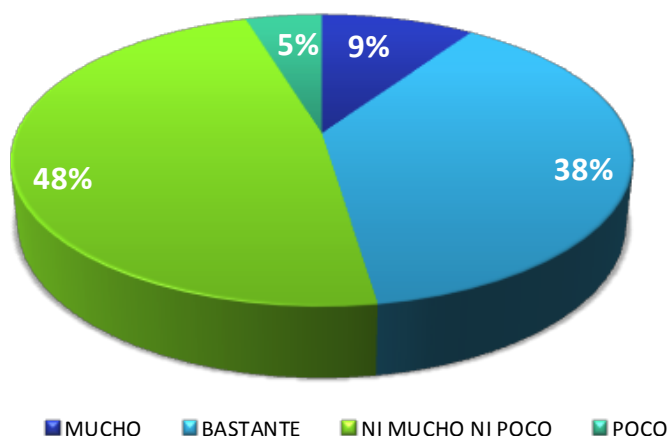


Figura 41

Si unimos las contestaciones de mucho y bastante de acuerdo, dadas por los docentes cuando se les pregunta si la metodología AICLE ha supuesto un

verdadero cambio en su centro, podemos analizar casi atónitos que no llega ni a la mitad del porcentaje total. Lo cual es sorprendente cuando la metodología AICLE se tiene como uno de los pilares fundamentales de la enseñanza bilingüe y por tanto como motor para cambiar la enseñanza en dichos centros.

No obstante, estos resultados pueden ser interpretados desde otra perspectiva, la cual es que, un 47% del profesorado está muy o bastante de acuerdo en que AICLE ha supuesto un cambio metodológico en su centro. Podemos observar la coexistencia de varias posturas. Debemos añadir que este mayor cambio metodológico ha sido más remarcado en los docentes procedentes de otras carreras que difieren a la de maestro con la mención o especialidad lengua extranjera, puesto que este profesorado, en muchos casos era conocedor y por tanto participe de dicha metodología. Por lo que si anteriormente analizamos que la mayor parte de los docentes de primaria procedían de la carrera de magisterio con la especialidad o mención en lengua extranjera, es obvio que haya sido en los niveles de secundaria y superior donde se haya visto un mayor cambio. Debemos tener en cuenta que hablamos de un profesorado que presuntamente no ha enseñado una lengua extranjera o ha utilizado esta como lengua vehicular. Por tanto ha supuesto y supone en la actualidad un gran reto y un trabajo formativo por parte del docente.

No obstante, debemos aclarar que la falta de maestros bilingües ha hecho disminuir los requisitos para obtener un puesto de primaria bilingüe, siendo solo necesario el grado o diplomatura de magisterio más el B2 de la lengua extranjera. Por consecuencia, tendremos profesorado impartiendo clases con ningún tipo de especialización en la adquisición de la lengua extranjera o de la metodología AICLE. Los cuales, con suerte se formarán a lo largo de su carrera profesional, si las administraciones educativas proporcionan los medios necesarios para ello.

Cuando formulamos la pregunta de cuál es su posición respecto a la metodología AICLE, el 19% de los docentes contestaron estar muy de acuerdo y un 67% de ellos afirmaron estar bastante de acuerdo. Para finalizar, un 14% está poco de acuerdo con este tipo de metodología y ningún participante contestó ni mucho ni poco.

SU POSICIÓN RESPECTO A LA METODOLOGÍA AICLE

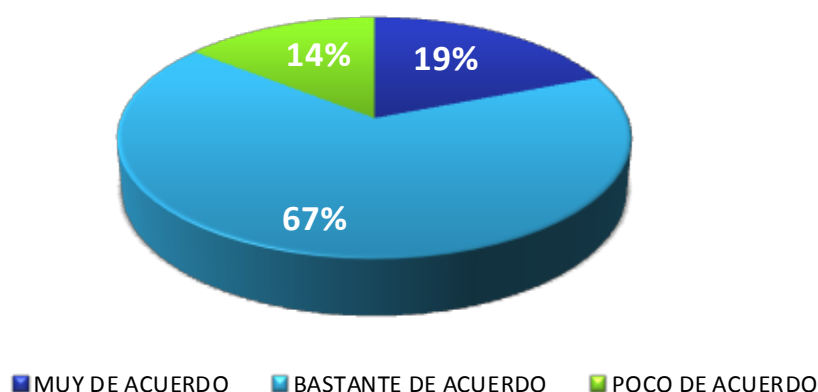


Figura 42

Es gratificante observar que un 86% de los profesores están muy o bastante de acuerdo con la metodología AICLE, puesto que desde nuestro punto de vista, la enseñanza bilingüe en los centros andaluces debe seguir este tipo de metodología que da lugar a la interdisciplinaridad de los contenidos y la globalización de las unidades didácticas que es en definitiva lo que se demanda desde las admiraciones educativas a través de la LOMCE con la unidades didácticas integradas.

No podemos perder de vista ese 14% de docentes que no está de acuerdo con este tipo de metodología. Esta oposición puede surgir por el desconocimiento y puesta en práctica, por la necesidad de realización de

materiales propios debido a su escasa existencia, por la insuficiencia de tiempo para poder coordinarse con sus compañeros, porque sigan una metodología más efectiva desde su punto de vista, u otros diversos factores que pueden coexistir.

Cuando el profesorado nos contesta a si ha creado materiales propios (proyectos, unidades didácticas, presentaciones...) para impartir clases en L2, podemos enumerar que el 57% ha realizado mucho material, el 24% ni mucho ni poco. Los que han realizado poco material alcanza tan solo un 9 % y ningún material 10%.

HA CREADO MATERIALES PROPIOS
(PROYECTOS, UNIDADES DIDÁCTICAS,
PRESENTACIONES...) PARA IMPARTIR CLASES
EN L2

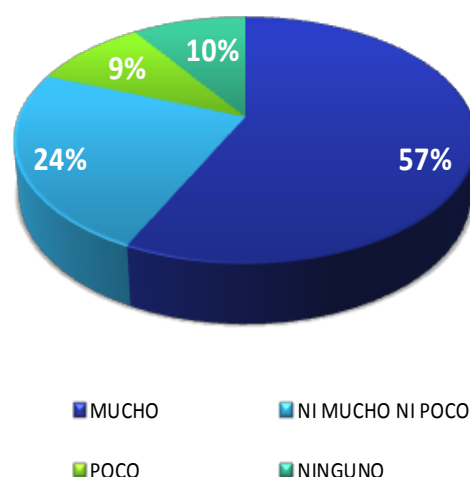


Figura 43

La gráfica anterior nos visualiza como la mayoría de los maestros no solo han creado materiales propios sino que han creado en cantidad. Esta es claramente una consecuencia de la mala adecuación de los libros de textos al contexto actual, de las enseñanzas bilingües en los centros bilingües de Andalucía, que provoca la necesidad de editar materiales propios. Sin embargo, las administraciones no han sabido valorar y gestionar ese material elaborado por cada uno de los docentes, y muchas veces ha terminado

abandonado en el cajón de cada uno de estos profesores. Tan solo ha salido a la luz dos recopilaciones de este tipo de material a nivel autonómico, llamados secuenciación didáctica AICLE, el cual fue incluso galardonado con el Sello Europeo de las Lenguas.

Todos los años se publica una orden destinada al profesorado de los centros educativos públicos no solo a nivel autonómico, sino a nivel estatal para la confección de materiales, el cual fue remunerado significativamente en sus primeras convocatorias. Debemos preguntarnos, entonces, por qué no todos los docentes participan en este tipo de convocatoria. Dentro de las respuestas está el alto nivel burocrático que supone participar, la pérdida de los derechos de autoría, con la mera recompensa de adquirir méritos para los diversos concursos de traslado y demás, los cuales el profesorado no necesita.

A todo esto había que añadir que las administraciones adquieren el derecho para publicarlas pero nunca llega a dicho fin por el alto coste económico y organizativo que esto supondría, por lo que finalmente vuelven a quedarse en un cajón quizás más grande y con mayor desorden que el anterior.

Tenemos que tener en cuenta que las administraciones educativas han estado poniendo a disposición de los centros autorizados para impartir enseñanza bilingüe hasta el curso 2015/2016, 6 horas a la semana dentro del horario lectivo, al conjunto de profesores ANL, para ser distribuidas en su horario, con el fin de elaborar o adaptar materiales didácticos necesarios para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras, al igual que la coordinación con el resto del profesorado, especialmente el profesorado de lengua extranjera y lengua castellana.

Como resultado, tenemos un alto nivel de profesorado dedicando horas, muchas veces fuera de su horario laboral para la realización de nuevos

materiales curriculares que podría ayudar al resto de sus compañeros, pero al no compartirse duplica esfuerzo y pérdida de tiempo.

Al enunciado de si la utilización de libro de texto en sus clases es un recurso fundamental en sus clases adquirimos un 19% de docente que afirman que lo es fuertemente, un 38% que ni mucho ni poco. Seguidamente, el 24% afirman que es poco esencial utilizarlos y por último un 19% que opinan que no está dentro de sus recursos fundamentales para poder llevar a cabo las clases.

LA UTILIZACIÓN DE LIBRO DE TEXTO EN SUS CLASES ES UN RECURSO FUNDAMENTAL EN SUS CLASES

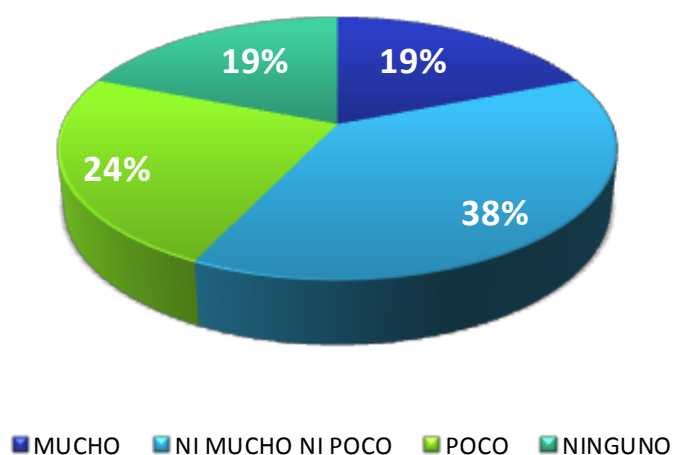


Figura 44

Si analizamos la utilización de los libros de texto, por los centros donde hemos realizado el cuestionario, comprobamos que solo un 19% lo consideran fundamental. Sin embargo, todos lo utilizan como herramienta principal, lo que no propicia de ninguna manera la metodología AICLE. Solo hace falta ojear algunos de los ejemplares para observar que algunas de las editoriales se han limitado a hacer una traducción, no siempre veraz de los contenidos del libro en lengua castellana. Habiendo sido mejorado en las últimas nuevas ediciones, pero no alcanzando el nivel deseado. No siendo las editoriales las

responsables de no alcanzar los estándares deseados, pues la pasada renovación de libros fue anunciada por la administración con escasos seis meses de antelación, haciendo esto que la adaptación de los libros a la nueva ley educativa y a las nuevas exigencias se haya tenido que realizar de una forma precipitada, con el consiguiente sacrificio a la calidad del material que se elabora. Esto las dejó sin plazo para poder plantearse un cambio innovador y con la única opción de adaptar sus antiguos contenidos a los mínimos requerimientos por parte de la nueva ley y mejorando sus gráficos para ampliar su comercialización. No siendo capaces, por ello, de adaptarse a los nuevos tiempos y metodologías. Es obvio que esta situación no solo repercute a las enseñanzas bilingües, sino al global de los proyectos educativos.

En consecuencia, es difícil entender la realidad con los resultados obtenidos. Ya que un 38% opina que la utilización no es ni mucho ni poco fundamental, más de un 43% lo considera poco o nada esencial. Si no lo consideran lo más importante por qué siguen utilizándolo el 100% de ellos. Parte de esta contestación es evidente al leer las instrucciones del cheque libro, ya que en ella se detalla las trabas administrativas por las que debe pasar el docente para poder utilizar material curricular de elaboración propia, que nuevamente, una vez aprobado su utilización, la autoría será pasada a la consejería.

Al exponer al docente si en su centro existen suficientes recursos materiales y humanos para afrontar de manera efectiva el proyecto bilingüe, nos afirmaron estar muy de acuerdo un 9%, bastante de acuerdo un 33% y poco de acuerdo un 48%. Para terminar un 10% de ellos no estaba nada de acuerdo con la existencia de recursos necesarios para un normal funcionamiento de un centro bilingüe.

EN SU CENTRO EXISTEN SUFICIENTES RECURSOS MATERIALES Y HUMANOS PARA AFRONTAR DE MANERA EFECTIVA EL PROYECTO BILINGÜE

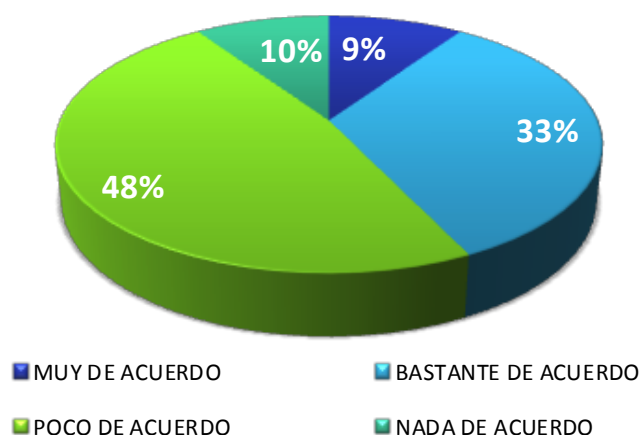


Figura 45

A primera vista observamos como la mayor parte de los docentes abogan por afirmar que están en desacuerdo con la existencia de suficientes recursos humanos o materiales. En términos porcentuales, el 58% está poco o nada de acuerdo con nuestra afirmación. Parte de este problema puede venir derivado de la disminución de la plantilla bilingüe, la cual se redujo a un docente por tres unidades desde el curso 2014/2015, para crear un modelo, aún vigente donde el profesorado bilingüe se transforma en un especialista y no como se desearía que fuese, es decir, un tutor.

Este recorte de docente está aún salvaguardado, puesto que, los centros de primaria que cuenten con todos los puestos bilingües ocupados por profesorado definitivo, según el modelo anterior al curso 2014/2015, mantendrán dicha dotación, por el momento, aunque se actuará progresivamente sobre su plantilla para procurar su convergencia hacia el modelo actual, que se calcula en un maestro o maestra para atender cada tres grupos bilingües y eliminando el modelo tutor bilingüe. Es decir, que cuando existan bajas del profesorado ya sea por jubilación o por haber pedido un

puesto en otro centro a través del concurso de traslados, dicha plaza no será sustituida.

Al pedir la opinión sobre la utilización de la lengua extranjera en las clases donde se imparte asignaturas de área no lingüística (ANL), tales como Ciencia Naturales, Ciencia Sociales o Educación Artística, el 33% de los docentes afirmaron utilizarla mucho, un 43% bastante, un 14% en cambio expresó que ni mucho ni poco e incluso hubo un 10% que admitió hacer uso de ella en poca ocasiones.

UTILIZO LAL2 EN MIS CLASES DONDE IMPARTO ASIGNATURAS DE ÁREA NO LINGÜÍSTICA(ANL)

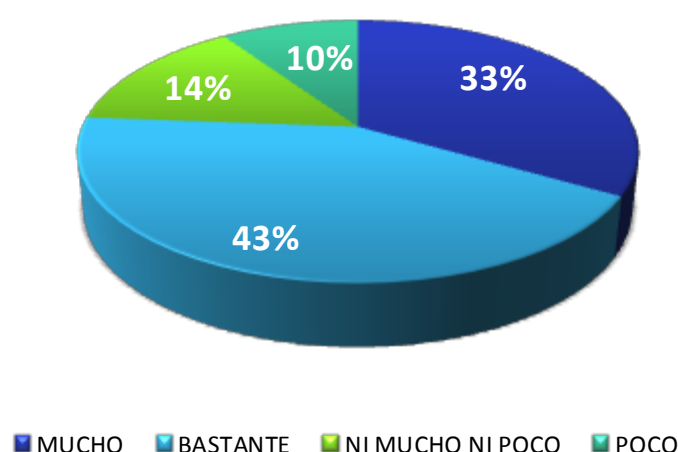


Figura 46

Para poder analizar de una manera más objetiva, el gráfico anterior, es primordial partir de la base legislativa que regula los colegios bilingües, la cual establece que se impartirá entre el cincuenta y el cien por cien del área no lingüística por medio del uso de la lengua extranjera, en este caso el inglés, como lengua vehicular, siendo deseable que se imparta el mayor porcentaje posible. Consecuentemente, esto se debe tener en cuenta a la hora de diseñar

las pruebas de evaluación, que deberán adecuarse a la lengua en la que se imparten esos contenidos.

Por lo tanto es sorprendente que los resultados obtenidos no sean más positivos. Aunque tenemos un 33% que ha afirmado utilizarlo mucho, siguiéndole un 43% que lo hace bastante, no podemos obviar que existe un 14% de docentes que expresa no utilizarlo ni mucho ni poco, cuando lo ideal es que lo utilice al 100%, pero lo que peor aún, existe un 10% que no tiene ningún reparo en afirmar que lo utiliza poco. Aunque podemos pensar que 10% es un porcentaje menor, debemos ser conscientes de que ese porcentaje de docentes no está cumpliendo la ley y más aun perjudicando el aprendizaje del alumnado.

Cuando le pedimos a los profesores que nos diera su opinión sobre si en los momentos donde el alumnado le surgían dudas, ellos utilizaban la L2 en sus clases donde imparten asignaturas de área no lingüística (ANL), para resolver dudas, el 14% profesorado nos contestó que con mucha frecuencia, el 52% que bastantes veces, el 24% ni mucho ni poco y el resto de maestro, un 10% poco.

UTILIZO LA L2 EN MIS CLASES DONDE
IMPARTO ASIGNATURAS DE ÁREA NO
LINGÜÍSTICA (ANL) PARA RESOLVER DUDAS

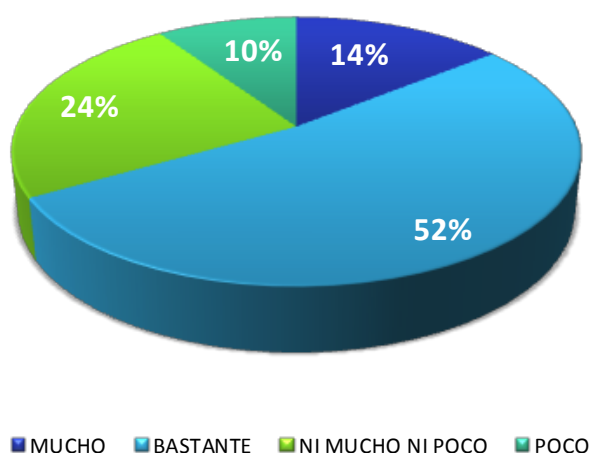


Figura 47

Comparando los dos gráficos anteriores podemos ver que los resultados son bastante parecidos. Aunque lo esperado hubiera sido una disminución mayor de los porcentaje en las contestaciones donde el profesorado afirma utilizar la L2 mucho y bastante, y un aumento en los apartados ni mucho ni poco y poco. La diferencia entre ambos oscila entre 10% de más y un 10% de menos.

Lo pronosticado hubiera sido que dichos porcentajes hubiesen sido mayores, porque el momento donde el alumno tiene dudas, es el más propicio para que el profesorado pueda utilizar la lengua materna para poder resolver la duda de una forma más eficaz y rápida. Sin embargo, se corre el riesgo de que se utilice la lengua materna con demasiada frecuencia, puesto que, el docente se enfrenta constantemente a las dudas de los alumnos. En numerosas ocasiones, es más importante el proceso por el cual tiene que pasar el alumnado para comprender sus dudas que el fin de la tarea. Es decir, es más relevante el proceso cognitivo el cual le hace cuestionarse y plantearse su conocimiento, que el llegar a una meta.

El profesorado puede hacer uso de diversas herramientas para no tener que recurrir a la lengua materna a la hora de resolver dudas. Como puede ser, por ejemplo, la utilización del uso del lenguaje no verbal y el apoyo visual, esenciales e imprescindibles en las aulas bilingües.

Al plantear al docente la afirmación “utilizo la L2 en mis clases donde imparto ANL al explicar un nuevo tema o lección” nos confesaron que mucho un 34%, un 33% nos revelaron que bastante y un 19% ni mucho ni poco. Para concluir un 14% en cambio nos indicaron que hacen poco uso de la lengua extranjera a la hora de plantear un nuevo tema o al comienzo de cada lección.

UTILIZO LAL2 EN MIS CLASES DONDE IMPARTO ANLAL EXPLICAR UN NUEVO TEMA O LECCIÓN

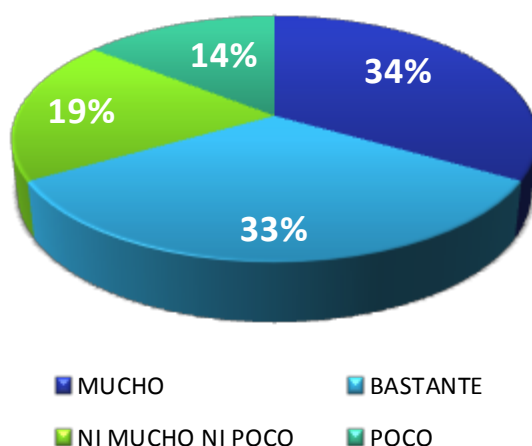


Figura 48

A simple vista podemos indicar el porcentaje del profesorado que hace uso de la lengua extranjera al comienzo de la lección, con una frecuencia muy alta o bastante alta supera el 60%, por lo que podemos afirmar que la mayoría de los docentes empiezan la lección o el tema hablando en inglés.

Si observamos los tres últimos gráficos, podemos indicar que los maestros utilizan la lengua extranjera con más frecuencia al comienzo de las clases que si fuese para aclarar una duda, pero con menos asiduidad que en el cómputo global de la clase. Aunque se podría pensar que al comienzo del tema tendrían más desconfianza en la utilización de una lengua no materna, los resultados nos arrojan por el contrario de que esto no es así.

Respecto a las preguntas formuladas en el cuestionario relativo al auxiliar, cuando preguntamos a los participantes de nuestro estudio si se comunica el auxiliar de conversación en L2 con el alumnado, la respuesta es que un 47% lo hace con mucha frecuencia y el 48% bastante, tan solo existe un 5% que expresa que su auxiliar no se comunica ni mucho ni poco en lengua extranjera con el alumnado.

SE COMUNICA EL AUXILIAR DE CONVERSACIÓN EN L2 CON EL ALUMNADO

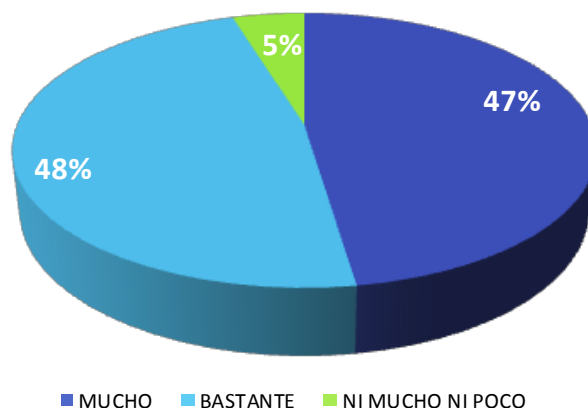


Figura 49

Podemos afirmar claramente que el auxiliar de conversación utiliza la lengua extranjera como principal medio de comunicación, puesto que así lo refleja la gráfica con un 47%, que lo hace mucho un 48% que atestiguan que lo hacen con bastante frecuencia. De este modo, debemos estar satisfechos con respecto al input, en lengua extranjera, que el alumnado recibe por parte del auxiliar de conversación.

Claro está que no solo debemos analizar si el auxiliar de conversación utiliza su lengua materna para comunicarse sino cómo lo hace, es decir, si existe una base metodológica en sus aportaciones. De nada nos sirve que el auxiliar hable en la lengua objeto de estudio, si los alumnos no son capaces de entenderle.

Para investigar sobre si el auxiliar de conversación utiliza la L2 en sus clases donde imparte asignaturas de área no lingüística (ANL) para resolver dudas, le preguntamos al docente sobre ello y un 48% lo hace con mucha frecuencia. Otro grupo de ellos, el 19%, cree que los auxiliares utilizan bastante la lengua extranjera. Un 14% del profesorado piensa que ni mucho ni poco y para terminar, existiendo también 19% que afirma que el auxiliar hace uso de su lengua materna en pocas ocasiones.

EL AUXILIAR DE CONVERSACIÓN UTILIZA LA L2 EN SUS CLASES DONDE IMPARTE ASIGNATURAS DE ÁREA NO LINGÜÍSTICA (ANL) PARA RESOLVER DUDAS

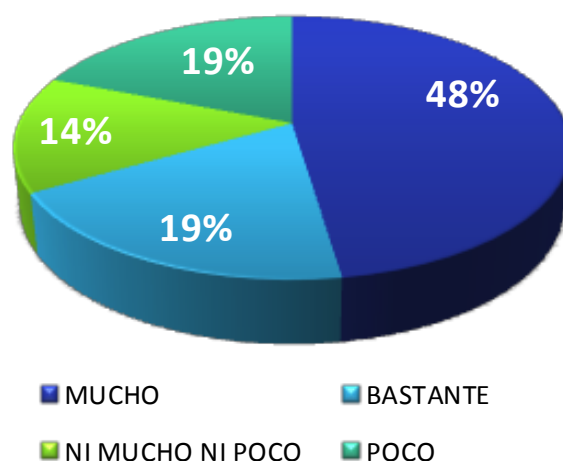


Figura 50

El resultado de esta gráfica la anterior mantienen una concordancia en la respuesta donde el docente afirma que los auxiliares utilizan mucho su lengua materna, no solo para comunicarse sino para resolver dudas. Lo cual no ocurre con el profesorado en general, como vimos anteriormente. Donde el porcentaje de utilización de la L2 bajaba a la hora de resolver dudas. Así que tenemos un 48% que afirman que se utiliza mucho la lengua extranjera por parte del auxiliar frente a un 14% de los docente, cifras muy distanciadas entre si, las cuales nos hacen reflexionar sobre la cuestión.

Tenemos que pensar que dentro de las funciones del auxiliar de conversación entran las de reforzar las destrezas orales del alumnado en la lengua extranjera objeto de estudio, además de proporcionar un modelo de corrección fonética y gramatical que ayudará a la adquisición de dicha lengua con mayor corrección. Por lo que en cierto modo le obliga a comunicarse el mayor tiempo posible a una comunicación en lengua extranjera lo más

prolongado posible, cumpliendo de esta forma con la función principal del auxiliar de conversación.

Proseguimos con nuestros cuestionarios pero ahora desde la perspectiva que tiene el docente hacia el alumnado y el uso de la lengua extranjera. Empezamos preguntando si en la clase los estudiantes hacen uso del inglés para comunicarse con el profesorado. En este caso el 14% nos indican que mucho, a la vez que un 29% se decanta por pensar que con bastante frecuencia se dirige hacia ellos en L2 y 19% ni mucho ni poco. Por concluir, un 38% de los docentes creen que el inglés es raramente o poco utilizado para comunicarse con ellos.

UTILIZA EL ALUMNADO LA L2 PARA DIRIGIRSE A USTED

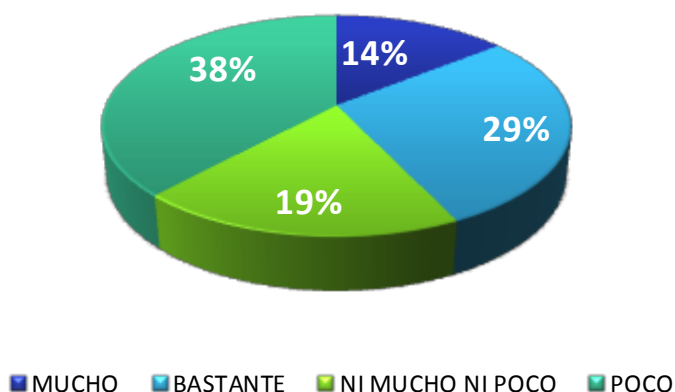


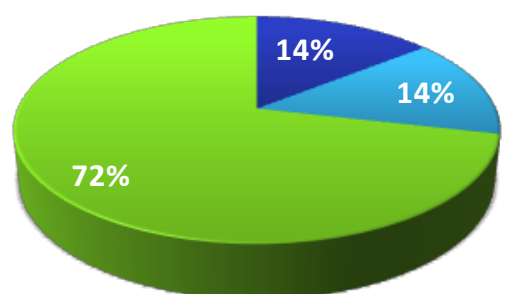
Figura 51

Observando la gráfica de una forma global podemos percibir que los docentes piensan que su alumnado no se comunica frecuentemente en la lengua extranjera con el profesorado. Tan solo un 14% opina que lo hacen con mucha frecuencia. Lo cual no puede ser visto como un buen resultado, ya que el alumnado se posiciona como un objeto pasivo hacia el aprendizaje de la nueva lengua, donde es receptor de la lengua pero no un sujeto activo y participativo en todo momento.

No debemos olvidar que no es una tarea fácil de alcanzar y que existen muchas trabas e impedimentos fuera del alcance del docente, que no ayudan a dicho objetivo. Uno de ellos, a destacar, sería el constante cambio de docentes al que está expuesto el alumnado desde la temprana edad de seis e incluso a veces cinco años. Esto impide el crear unas rutinas y poder trabajar a través de tareas o proyectos, lo cual facilita la comunicación significativamente en el aula.

Atendiendo a la cuestión que afirma que el alumnado hace uso de la L2 para comunicarse entre ellos cuando están realizando tareas, percibimos que hay un 14 % que piensa que esto ocurre bastante, de igual forma hay otro 14 % que se inclina más hacia la opción ni mucho ni poco y un 72 % que afirma que esto sucede raras veces.

EL ALUMNADO HACE USO DE LA L2 PARA
COMUNICARSE ENTRE ELLOS CUANDO
ESTÁN REALIZANDO TAREAS



■ BASTANTE ■ NI MUCHO NI POCO ■ POCO

Figura 52

Sin duda existe una clara opinión sobre si los alumnos utilizan el inglés para hablar con sus compañeros, la cual es que lo hacen en pocas ocasiones.

Esto puede ser entendido de varias formas. Si la tarea tiene como fin comunicarse entre ellos utilizando la lengua extranjera, estamos indubitavelmente fallando en su realización puesto que el profesorado opina

que un 72% habla poco en inglés. En cambio si hablamos del cómputo total de las tareas, es más lógico este porcentaje, no siendo obviamente el deseado.

Los datos son esclarecedores. Como ya se ha apuntado, el alumno tampoco utiliza la lengua extranjera para comunicarse con el profesorado por lo que las oportunidades para expresarse en dicha lengua se reducen al mínimo, siendo utilizada solo en la realización de ejercicios orales en la clase. Los cuales no siempre son lo frecuente que debiese ser por diversas razones. Por ejemplo, el número de alumnado, la presión de pruebas externas las cuales no evalúan la expresión o comprensión oral, la necesidad de una disciplina o rutina establecida, entre otras.

Todo esto contradice a las enseñanzas mínimas establecidas a nivel autonómico y nacional que establece como una de las cinco destrezas a desarrollar, en la lengua extranjera, la conversación. La cual no siempre se le presta la importancia que debiera.

Si atendemos a datos obtenidos al formular a los profesores que trabajan dentro del proyecto bilingüe la afirmación que reza: el alumnado hace uso de la L2 para comunicarse cuando no está realizando una actividad, podemos hallar que un 71% afirma que hablan poco, un 19% ni mucho ni poco y tan solo un 5% cree que se utiliza bastante y con el mismo porcentaje los que opinan que hablan mucho cuando no están haciendo actividades comunicativas.

EL ALUMNADO HACE USO DE LA L2 PARA
COMUNICARSE CUANDO NO ESTÁ REALIZANDO
UNA ACTIVIDAD

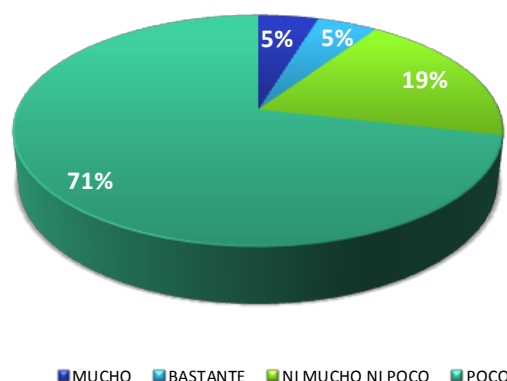


Figura 53

Es sorprendente que no exista una gran diferencia entre las dos últimas gráficas como se hubiera pensado en primer lugar. Ya que se espera que el alumnado utilice con mayor frecuencia la lengua extranjera cuando la tarea lo requiere y quizás utilizar la lengua nativa en otras tareas.

Es necesario crear una serie de rutinas donde el alumnado utilice la L2 sin tener que estar realizando una tarea, pero para ello es necesaria la acción tutorial o la coordinación del profesorado implicado en el proceso de enseñanza en una misma aula. Una vez más el rol del tutor bilingüe se ve necesario para la mejorar de los resultados a nivel lingüísticos.

Pretendiendo indagar en el proceso de evaluación en los centros donde se imparten una enseñanza bilingüe le preguntamos a los docentes si evaluaba la expresión oral de su alumnado como parte de nota final. En esta ocasión hallamos que el 33% de los docentes estaban muy de acuerdo con esta afirmación, un 48% bastante y un 9% evalúa de forma esporádica la expresión oral e incluso un 10 % que no lo hace nunca una evaluación oral.

EVALÚA LA EXPRESIÓN ORAL DE MIS ALUMNOS COMO PARTE DE NOTA FINAL

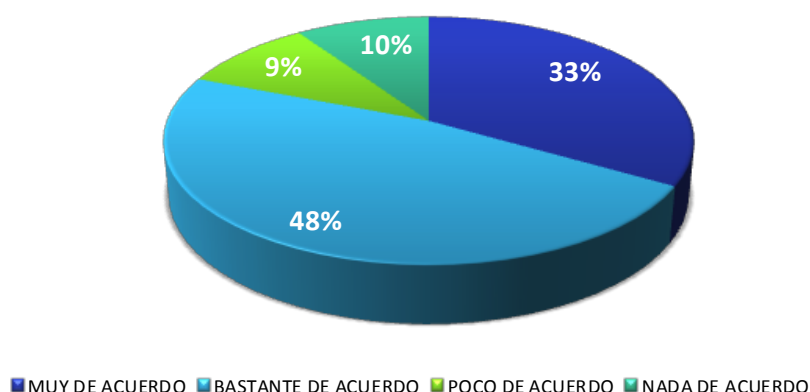


Figura 54

Los resultados son bastante positivos puesto que se ve como la mayor parte del profesorado con un 81% evalúa la expresión oral puesto que están muy de acuerdo o bastante de acuerdo. No obstante, no sabemos los instrumentos o criterios que utiliza para ello. Ni tampoco, el porcentaje asignado a la expresión oral dentro del total. Lo cual hace muy relativo el resultado de esta pregunta. Ya que en muchos casos es evaluada dentro de las observaciones del profesorado y las anotaciones de su diario de clase. Siendo el número de alumnado la consecuencia principal que obstaculiza el poder hacer una evaluación individualizada que requiere de un tiempo inexistente.

Sin embargo, debemos ser optimistas puesto que la mera percepción de la importancia de evaluar la expresión oral como parte de la nota final, es signo de la progresión y cambio metodológico en la enseñanza de una lengua extranjera.

Al preguntar sobre la perspectiva hacia el programa bilingüe y como a través de él, el alumnado aumenta de manera importante su conocimiento y comprensión hacia la cultura de ese idioma, el 28% del profesorado nos contestaron que están muy de acuerdo. Seguido de casi la mitad con un 48%, el cual manifiesta estar bastante de acuerdo. Igualmente, existe un 14% que

está poco de acuerdo. Por último, un 10% opina estar nada de acuerdo con nuestra afirmación.

A TRAVÉS DEL PROGRAMA BILINGÜE, EL ALUMNADO AUMENTA DE MANERA IMPORTANTE SU CONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN HACIA LA CULTURA DE ESE IDIOMA

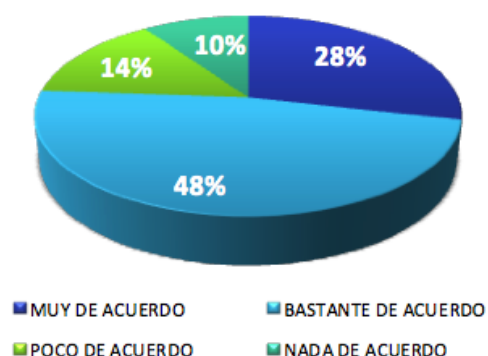


Figura 55

Tomando como referencia los datos aparecidos en la gráfica, podemos valorar que la percepción del docente es bastante positiva, al obtener un 28 % y un 48% los cuales están muy o bastante de acuerdo con esta afirmación.

Sin dudarlo, dichos resultado son recibidos con satisfacción ya que aunque el currículo de primaria exige un conocimiento y comprensión de la cultural del país donde se habla el idioma enseñado, no siempre es puesto en práctica. Sin embargo, jugamos con ventaja en los centros bilingües a diferencia del resto, gracias a la labor del auxiliar de conversación. El cual realiza una labor indiscutible con respecto al acercamiento de la cultura de su país de procedencia y en consecuencia de la comprensión y respecto hacia ella.

No debemos olvidar que existe un 24% de profesorado que cree que este tipo de enseñanza no ayuda de manera significativa al acercamiento de la cultura donde el idioma es hablado. Lo cual nos hace reflexionar sobre la

importancia de realizar un mayor numero de actividades relacionadas con la concienciación cultural.

Cuando le presentamos esta afirmación al docente: el proyecto bilingüe hace que se adquiriera una conciencia intercultural, permitiendo superar estereotipos. Las respuestas obtenidas son diversas. Un 33% el cual está muy de acuerdo, un 43% que afirma estar bastante de acuerdo, seguido por un 19% que no percibe la adquisición por parte del alumnado por lo que opina estar poco de acuerdo, y por último un 4% que no está para nada de acuerdo con nuestra afirmación.

EL PROYECTO BILINGÜE HACE QUE SE ADQUIERA
UNA CONCIENCIA INTERCULTURAL, PERMITIENDO
SUPERAR ESTEREOTIPOS

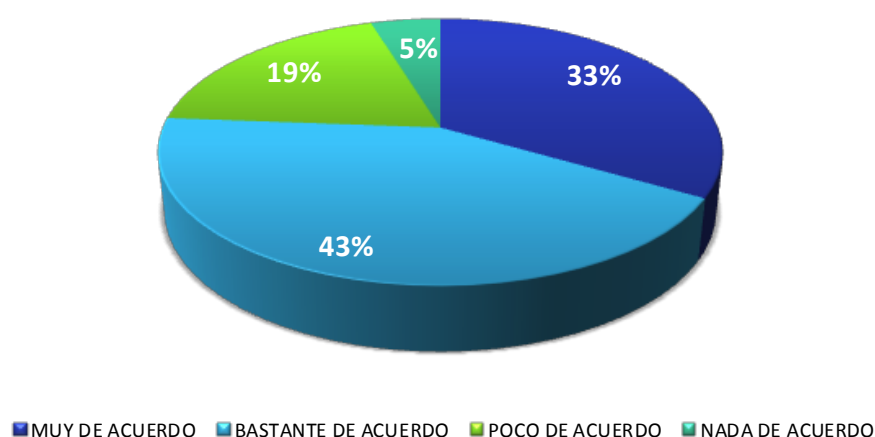


Figura 56

A la luz de los resultados podemos comprobar como la mayor parte de los docentes se postulan hacia que existe una relación entre la educación bilingüe y la superación de los estereotipos gracias a la conciencia intercultural, estando muy de acuerdo o bastante de acuerdo.

Aunque no debemos obviar el 24% de ellos que se decantan por estar poco o nada de acuerdo. Quizás porque muchas veces el profesorado al intentar transmitir la cultura de otros países le es complicado no caer en el

modelo estereotipado de dicho país. Más aun cuando el alumnado es de corta edad y por lo tanto una menor capacidad de razonamiento.

Es esencial que el docente reflexione adecuadamente sobre la información transmitida. Sobre todo cuando hablamos de una sociedad tan multicultural como la de los países de habla inglesa, donde los estereotipos son actualmente casi inexistentes o más bien diversificados gracias a esa multiculturalidad.

Cuando plantemos el enunciado de que si las alumnas están más motivadas por aprender una lengua extranjera y su cultura que los alumnos, la respuesta fue que el 19% está bastante de acuerdo, un 29% nada de acuerdo y un 52% poco de acuerdo. Siendo la opción muy de acuerdo no utilizada por ningún docente.

**LAS ALUMNAS ESTÁN MÁS MOTIVADAS
POR APRENDER UNA LENGUA
EXTRANJERA Y SU CULTURA QUE LOS
ALUMNOS**

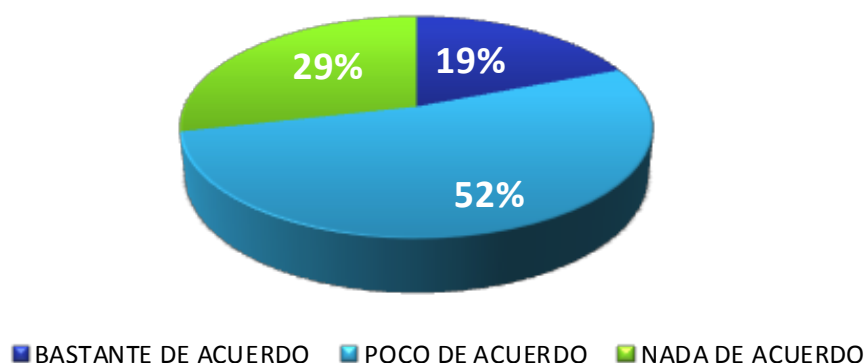


Figura 57

Esta pregunta fue incluida dentro de nuestro cuestionario como consecuencia de un estudio realizado anteriormente y encontrado durante la búsqueda de información para la realización del marco teórico de esta tesis.

Es bastante significativo que ningún docente haya sido capaz de postularse de forma rotunda hacia el acuerdo absoluto de esta afirmación. Como podemos comprobar el menor porcentaje es del profesorado que está bastante de acuerdo con nuestro enunciado, seguido de aquellos que no están nada de acuerdo para terminar con la mayoría, pero no muy elevada, de aquellos que están muy poco de acuerdo.

Por lo tanto, podemos deducir que la mayor parte de los docentes no comparte los resultados obtenidos por dicho estudio y que la percepción de la realidad en el aula, les permiten discrepar de él. Aunque siempre queda la duda de si la respuesta ha sido dada para no romper lo que se considera políticamente correcto o estandarizado.

Al indagar sobre la consideración que tiene el docente hacia si el desarrollo de la interculturalidad, es un elemento positivo que existe en las clases donde conviven alumnado procedente de países cuya lengua materna es la que se enseña como lengua extranjera, un 52% del profesorado contestaron esta muy de acuerdo, junto a un 19% que opinaba estar bastante de acuerdo. Otro 24%, en cambio, se decantaron por elegir la opción de ni mucho ni poco y el restante 15%, opinaba que la existencia de un alumnado procedente del país, donde se habla la lengua que se enseña, valora que esta variable tiene poca relevancia hacia el desarrollo de la interculturalidad.

CONSIDERA QUE PARA EL DESARROLLO DE LA INTERCULTURALIDAD, ES UN ELEMENTO POSITIVO QUE EXISTA EN CLASE ALUMNADO PROCEDENTE DE PAÍSES CUYA LENGUA MATERNA ES LA QUE ENSEÑAMOS

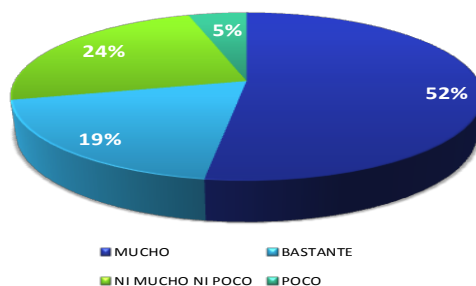


Figura 58

A tenor de los datos presentados, llegamos a la conclusión de que la mayor parte del profesorado considera efectiva la presencia del alumnado nativo para poder crear una mayor conciencia intercultural.

Es lógico pensar que la presencia de alumnado perteneciente a diversas culturas, supone un enriquecimiento no solo para el alumnado, sino para el profesorado. Dando lugar a un entorno favorable para la realización de una gran variedad de actividades para el fomento de la interculturalidad. Así mismo, el docente, se enfrenta a un desafío donde no siempre tiene los recursos, ya sean humanos o materiales para combatirlo. En esta situación, creemos que se encuentra el profesorado que ha respondido de forma neutral, ni mucho ni poco e incluso el que ha optado por estar nada de acuerdo. Puesto que es inconcebible que la presencia de alumnado de otros países no ayude de forma positiva a comprensión e entendimiento de otras culturas y donde el alumnado conciba a través de la convivencia que ningún grupo cultural está por encima de otro.

Es por ello primordial dotar al docente con herramientas y conocimientos metodológico para poder afrontar dicha situación y que sea capaz de sacar el mayor beneficio de ella y que exista una repercusión efectiva hacia el alumnado.

Cuando preguntamos sobre si el alumnado extranjero de habla inglesa enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de sus aportaciones, tanto culturales como lingüísticas, el 57% de los docentes optaron por manifestarse en estar muy de acuerdo. Otro 29% del profesorado opinan estar bastante de acuerdo y finalmente un 14% que se decanta por estar poco de acuerdo. No habiendo ningún participante de la encuesta que opte por estar nada de acuerdo.

A continuación mostramos los datos obtenidos gracias al cuestionario, donde se les preguntó a los docentes si el alumnado procedente de país donde el inglés es hablado hace posible un enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de sus aportaciones no solo a nivel lingüístico sino también a nivel cultural. El 57% de los docente contestó estar muy de acuerdo y un 29% bastante de acuerdo frente al 14% restante que se decantó por estar poco de acuerdo.

ESTE ALUMNADO ENRIQUECE EL
PROCESO DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE A TRAVÉS DE SUS
APORTACIONES, TANTO CULTURALES
COMO LINGÜÍSTICAS

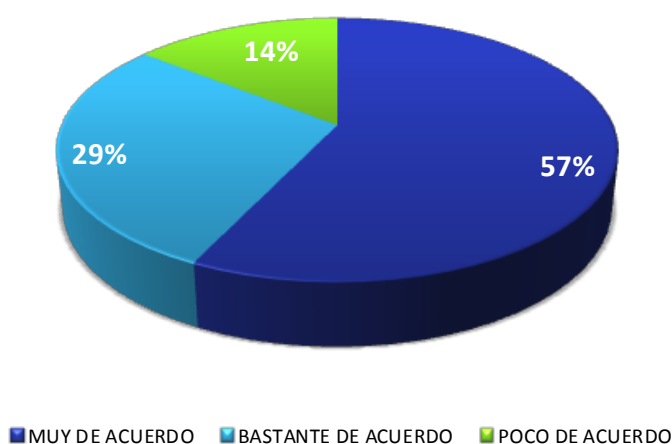


Figura 59

Como era esperado la mayor parte de los maestros exponen estar muy o bastante de acuerdo con la afirmación. Es evidente que el alumnado de dicha procedencia puede ser muy beneficioso para el resto de los compañeros de aula. Claro está que debe de existir un predisposición por ambas partes para obtener provecho. No solo a nivel de integración y fuente de conocimiento de su cultura, sino como modelo lingüístico a seguir.

A simple vista puede parecer extraño la existencia de algunos profesores que duden de dicho enriquecimiento. No obstante, no siempre es posible el

desarrollar valores de respeto y comprensión hacia la cultura de los países de habla inglesa por simple hecho de tener alumnado que proceda de dichos países. No solo dependerá de las actividades propuestas por el profesorado si no de la actitud de dicho colectivo. Siendo la personalidad del alumnado la clave del éxito, al igual que el apoyo familiar.

Se debe tener en cuenta las circunstancias de cada alumno y el conocimiento de su cultura de origen y el idioma. Ya que ser procedente de un país no es garantía de que conozca su cultura o incluso en algunos casos su idioma, porque todo dependerá del tiempo que lleve en España y del entorno familiar del alumnado.

Al indagar sobre la opinión del maestro sobre si este alumnado se integra adecuadamente en la clase y no forma grupos entre ellos, un 57% manifestó estar muy de acuerdo, un 33% bastante de acuerdo y el último 10 % poco de acuerdo.

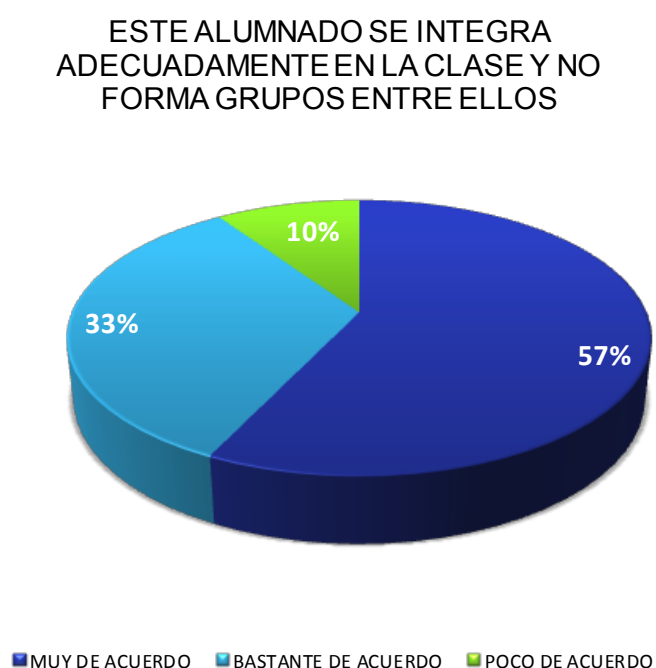


Figura 60

Es grato saber que la mayor parte de los docente opinan que no existen agrupamiento entre dicho alumnado y por lo tanto, que están correctamente integrados en los centros educativos. Aunque somos conscientes de que esto dependerá de la casuística de cada clase o cada centro, derivado del número de alumnado de este tipo que exista en él. El cual oscila entre 1 y 10 alumnos en los centros objeto de este estudio. Un número no muy elevado, lo cual ayuda a la integración con el resto de alumnos.

En esta muestra el porcentaje de respuesta positivas es superior a la mitad de los que ha contestado. El 57% de los docentes que componen la muestra creen que las familias con orígenes en países de habla inglesa participan mucho en el centro educativo. Otro 57% opina que ni mucho ni poco, por último un 29% cree que existe poca participación por su parte.

EN QUÉ MEDIDA PARTICIPAN LAS FAMILIAS DE ESTE ALUMNADO

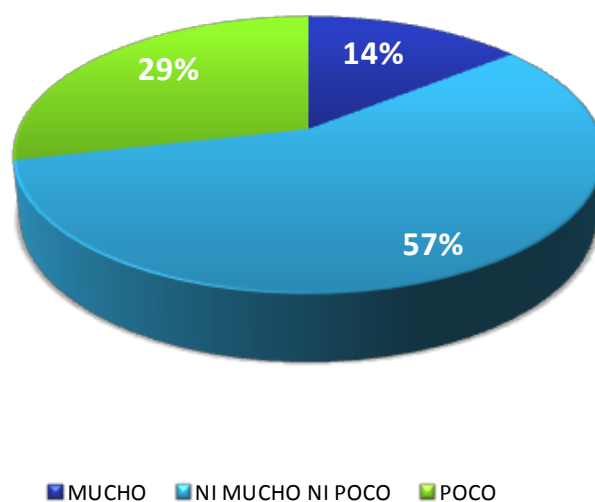


Figura 61

Muy destacable son los datos que concierne a la participación por parte de la familia ya que la mayor parte de los docentes se decantan por una opinión neutral, ni mucho ni poco. Esta opinión podría deberse a una cuestión que incumbe no solo a este tipo de familia, sino más bien al conjunto de las familias que componen la comunidad educativa de cada centro.

Sin embargo, debemos reflexionar en que este tipo de familias pueden llegar a resultar un gran apoyo y una fuente de recursos que podríamos cuantificar de inagotable. Teniendo en cuenta que hablamos de centros educativos donde se imparte una enseñanza bilingüe, y donde no siempre es posible obtener los recursos necesarios, ya sea por causas económicas o por inaccesibilidad geográfica, dichas familias podrían ser puentes de acceso a dichos recursos, siendo a veces ellos los pilares del puente y otras veces las vías conductoras.

Las causas por la que la familia no se implica con mayor grado en la escuela pueden ser muy variadas. Por ejemplo, por la falta de comunicación entre los diversos miembros de la comunidad educativa, por falta de iniciativas que involucren de forma directa a la familia, por una carencia de interés o de tiempo por parte de las familias. Es decir, existen dos variables fundamentales, el interés de la familia y las iniciativas de la escuela.

Una familia participativa es muestra de que esta ha llegado a una integración no solamente dentro del centro escolar, sino que además da muestras de su integración en la sociedad. Es por ello de gran relevancia marcar ese camino hacia la participación de estas familias.

Al indagar sobre que opinaba el docente en relación con que si el alumnado de otros países y culturas que tienen como lengua materna otra distinta al castellano, tienen mayor motivación y facilidad para aprender la tercera lengua, descubrimos que el 19% está muy de acuerdo, la mayor parte, con un 52,4% está bastante de acuerdo, un 23,8% poco de acuerdo.

Finalmente, comprobamos que hay un 4,8% de maestros que están poco de acuerdo con dicha afirmación.

EL ALUMNADO DE OTROS PAÍSES Y CULTURAS QUE TIENEN COMO LENGUA MATERNA OTRA DISTINTA AL CASTELLANO, TIENEN MAYOR MOTIVACIÓN Y FACILIDAD PARA APRENDER LA TERCERA LENGUA

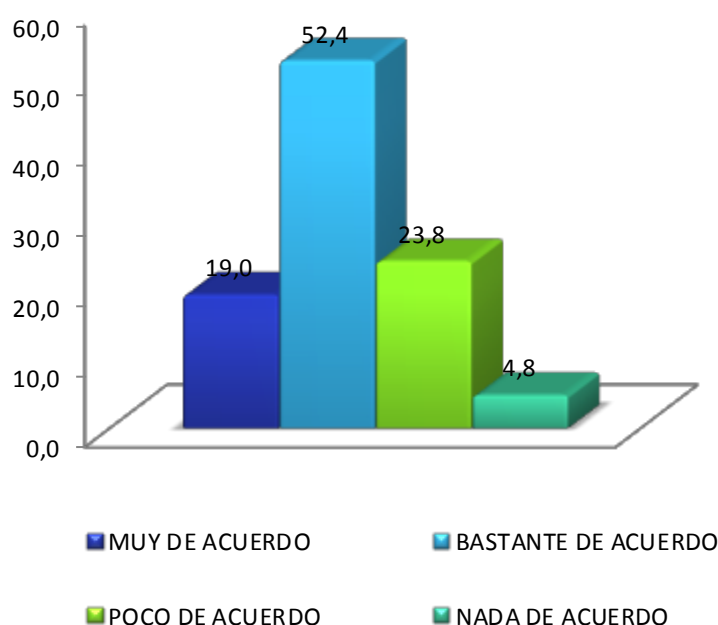


Figura 62

Observando el gráfico anterior podemos deducir que no existe unanimidad en la respuesta que debíamos esperar. Si es cierto que la mayor parte está bastante de acuerdo y un 19% muy de acuerdo. Dicho porcentaje soporta las opiniones de una gran diversidad de estudios científicos, los cuales llegan a la misma conclusión. La adquisición de un tercer idioma no solo no tiene un efecto negativo en el desarrollo cognitivo o lingüístico del alumnado sino que tampoco supone una interferencia negativa o de confusión entre

ellos. Es más, son capaces de desarrollar una conciencia metalingüística, la cual le ayudará a desarrollar las competencias lingüísticas de las otras lenguas. También será capaz de extrapolar las estrategias de aprendizaje y la creatividad adquirida a través de la adquisición de la tercera lengua.

No podemos olvidar que el alumno que utiliza una lengua extranjera para comunicarse de forma habitual, es lógicamente, capaz de entender a una edad más temprana la necesidad y por tanto tener mayor motivación hacia las lenguas extranjeras.

Debemos preguntarnos entonces por qué existe un 29% de docentes que están poco o nada de acuerdo con esta afirmación. Debemos deducir que existe también un factor humano, es decir, que no todos los alumnos siguen un mismo patrón. Por lo que podemos tener alumnado que siendo bilingüe, tenga dificultades para la adquisición de una segunda lengua o que no se sienta motivado. Pero quizás no solo no obtenga los resultados esperados en dicha asignatura sino que se trate de un problema global hacia todas las materias. Dicha carencia puede ser de índole intrínseco pero también extrínseco. Por lo que debemos tener en cuenta todas las posibles variables que rodean al sujeto para poder determinar fielmente si existe la posibilidad de mejorar su situación.

Tal y como observamos en el siguiente gráfico, el 14,3% de los docentes demandados nos responde que están muy de acuerdo con la siguiente afirmación: El alumnado con origen de países de habla inglesa tiene mayor respeto hacia la diversidad cultural. La mayoría con un 57,1% está bastante de acuerdo, 19% poco de acuerdo. El menor porcentaje, con un 9,5%, proviene los docentes que opinan estar nada de acuerdo con dicha afirmación.

ESTE ALUMNADO TIENE MAYOR RESPETO HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL

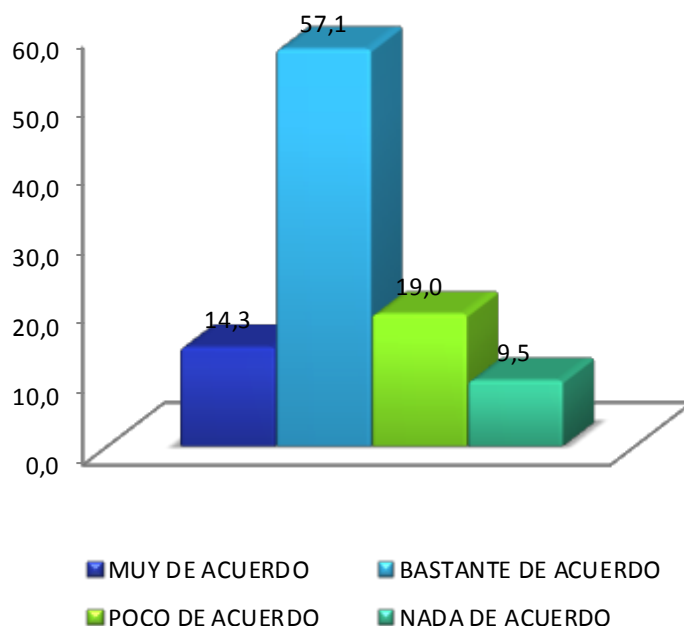


Figura 63

Reflexionando sobre los datos reflejados en la gráfica anterior, podemos llegar a la conclusión que dentro del marco docente existen variedad de opiniones, siendo la mayoritaria la que se decanta por estar bastante de acuerdo apoyado por un 57,1% que está muy de acuerdo.

Sin embargo este resultado convive con un 28% de poco o nada de acuerdo. El cual debemos analizar con más detenimiento. Teniendo en cuenta que el punto de referencia principal de dicho alumnado empieza por su propio reconocimiento y respeto de su propia diversidad para poder extrapolarlo hacia otras culturas. Es decir, es necesario que desde todos los entornos ya sea educativos o familiares, exista un apoyo hacia dicha cultura tanto dentro como fuera del aula. Esto implica un conocimiento de la realidad de los países de habla inglesa, así como un progresivo acercamiento y mantenimiento a la lengua y cultura de origen.

Seguidamente, debemos hacer consciente a dicho alumnado que existen otros alumnos y alumnas, que al igual que él, procede de otros países e incluso otras realidades distintas a la suya como puede ser el caso de etnias minoritarias.

La falta de una identidad propia lleva como consecuencia la unión al grupo mayoritario para evitar la discriminación, al verse rechazado por no seguir los pasos de los demás. Esto nos hace pensar, que no aceptan la diversidad como algo que ayuda a crear nuevas ideas y como modelo de enriquecimiento, sino todo lo contrario, lo afrontan como un obstáculo que les impide el normal desarrollo de una actividad.

Al preguntar a los maestros sobre si las actividades relacionadas con la cultura de otros países favorecen la adquisición de una segunda lengua, comprobamos como un 52% reconoce estar muy de acuerdo junto a un 43% que opina estar bastante de acuerdo. Frente a un 5% que discrepa hacia estar poco de acuerdo.

LAS ACTIVIDADES RELACIONADAS CON LA CULTURA DE OTROS PAÍSES FAVORECEN LA ADQUISICIÓN DE UNA SEGUNDA LENGUA

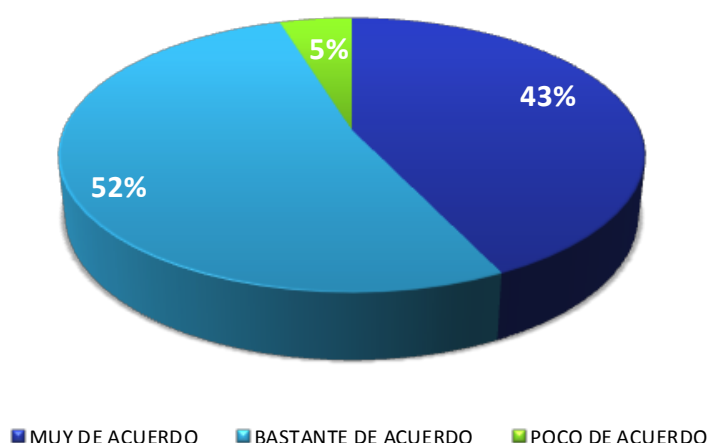


Figura 64

Según el resultado del gráfico, refleja que la mayor parte del profesorado opina que las actividades relacionadas con la cultura de otros países favorecen la adquisición de una segunda lengua. Puesto que un 95% opina estar muy o bastante de acuerdo, como era de esperar.

Sin embargo, el simple hecho de celebrar una efeméride u otro tipo de actividad cultural no garantiza en absoluto que favorezca la adquisición de una lengua extranjera. Debe haber una implicación por parte de toda la comunidad educativa donde se reflexione sobre el por qué de dicha actividad, al igual que, una planificación meticulosa de los objetivos a conseguir durante y después de dicha dinamización. Es quizás por lo que un 5% de los maestros creen estar poco de acuerdo con que el simple hecho de que se realice una actividad cultural, en los centros educativos, no favorece la adquisición de una lengua extranjera.

Si el alumnado no es consciente del por qué no conseguirá entender y comprender dicha cultura y como bien sabemos, para poder adquirir una lengua es imprescindible conocer y comprender su cultura. El alumnado no será capaz de dominar una lengua extranjera hasta adquirir la competencia sociocultural relacionada al país donde se habla dicha lengua.

En muchos casos, es la admiración, la cercanía o el estatus de dicha cultura la que motiva al estudiante a conocer e interesarse por la lengua de ese país.

Siguiendo la misma temática, quisimos saber la opinión sobre si las actividades relacionadas con la interculturalidad han de formar parte necesariamente del Proyecto Educativo de Centro. Las respuestas de los docentes ha sido la más unánime hasta ahora, consiguiendo un 67% de maestros que opinan estar muy de acuerdo junto a un 33% que se decanta por estar bastante de acuerdo.

LAS ACTIVIDADES RELACIONADAS CON LA INTERCULTURALIDAD HAN DE FORMAR PARTE NECESARIAMENTE DEL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

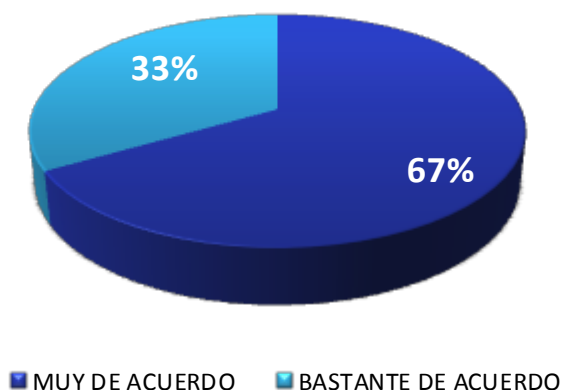


Figura 65

El gráfico muestra netamente los resultados obtenidos, puesto que un 67% está muy de acuerdo y el resto bastante de acuerdo. Así que podemos afirmar sin miedo alguno que los docentes entienden la necesidad de que dichas actividades estén integradas en el Proyecto de Educativo de Centro.

Es evidente que la interculturalidad y las actividades que se realizan sobre ella, gracias a la presencia de una población inmigrante cada vez más numerosa, hace que esta realidad configure a los centros educativos, siendo una gran oportunidad para el intercambio cultural y el enriquecimiento mutuo. Sin embargo, no siempre se toma ventaja de dicha posición y se interpreta como una problemática.

Es por ello esencial que formen parte del Proyecto Educativo, el cual ayude a unificar unir dichas actividades, donde se proponga un modelo de prácticas y actuaciones educativas a seguir para todos y cada uno de los componentes de la comunidad educativa y de la sociedad. De este modo podrán adquirir una competencia sociocultural plena y sin perjuicios que abogue hacia el racismo, sea cual sea sus orígenes.

Pues que queríamos saber la opinión que tiene el profesorado sobre si el alumnado debe ser conocedor de la cultura de la segunda lengua que estaba aprendiendo y si es necesario que se acercase a los elementos culturales de dicha lengua, le preguntamos en nuestro cuestionario. Donde obtuvimos que un 67% de docentes opinaban estar muy de acuerdo y un 33% bastante de acuerdo.

ES NECESARIO QUE EL ALUMNADO
CONOZCA Y SE ACERQUE A LOS
ELEMENTOS CULTURALES DE LA
SEGUNDA LENGUA

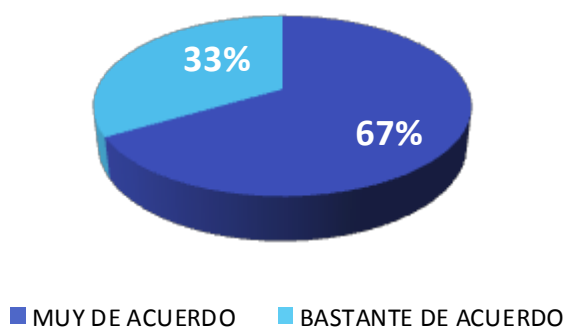


Figura 66

Finalmente, le preguntamos sobre que actividades relacionadas con la lengua extranjera impartida en el centro educativo realizaba con mayor frecuencia o intensidad de una lista que le facilitamos. La respuesta mayoritaria fue Halloween con un 38,1%, seguido de un 28,6% que docente que celebran otras efemérides no listadas. Posteriormente, existe un 14,3% que celebre Thanksgiving Day, un 9,5% Pancake Day. Finalmente existe un porcentaje igualado para Easter y Saint Patrick's Day con un 4,8%.

CUÁL ES LA EFEMERIDE QUE CELEBRA CON MAYOR FRECUENCIA

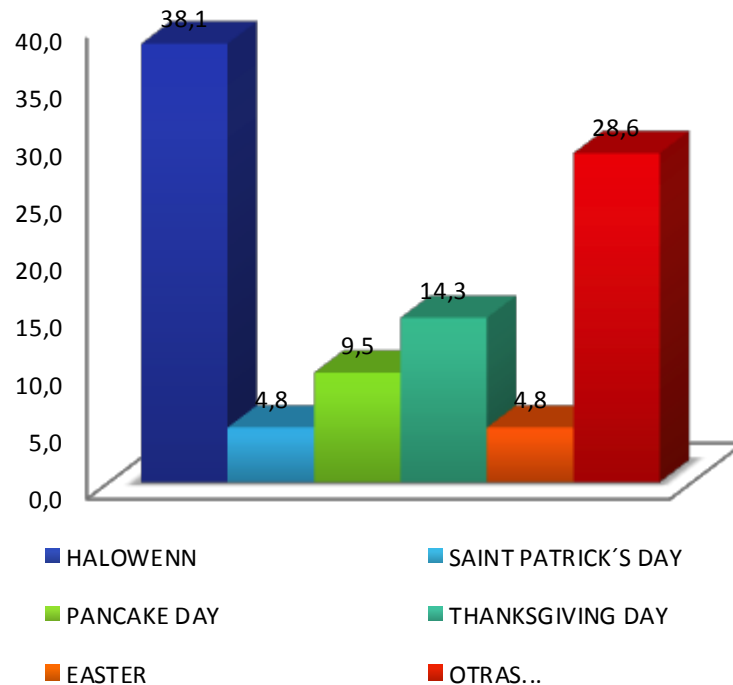


Figura 67

Es evidente que en la última década se haya ido incrementando el interés general por la festividad de Halloween, no solo en el entorno de los centros educativos, sino por toda la sociedad resultante del mundo globalizado y capitalista actual, con una temática que ha tenido una gran aceptación por parte de la sociedad. A consecuencia de esto, es casi de obligado cumplimiento la realización de esta efeméride en el contexto educativo, más aun si se trata de un centro de enseñanza bilingüe.

Un 29% de los maestros de decantan por otras efemérides no nombradas como puede ser April fool Day o Christmas y St Valentín las cuales son parte de la cultura española pero que al igual que Halloween fue adoptada por la sociedad poco a poco y con la ayuda del entramado empresarial, el cual obtiene año tras años beneficios de dicha celebración.

Suponemos que la incorporación de un gran número de auxiliares de conversación de procedencia americana puede haber influido positivamente en la celebración del día de acción de gracias, siendo la tercera efeméride de mayor relevancia.

Es importante destacar que las efemérides son unas herramientas óptimas para introducir al alumnado en otra cultura, ayudando a conocerla y comprenderla, siempre y cuando, tengamos establecidos unos objetivos claros. Ya que muchas veces los docentes no llegan a reflexionar con el alumnado sobre el por qué de la actividad, o simplemente realiza una pequeña tarea aislada del resto de las demás, cuando tendría que estar integrada al conjunto del proceso de enseñanza.

5.2. Informe de los estudios de casos

En el siguiente apartado iremos daremos a conocer los resultados de la parte cualitativa de nuestra investigación , fruto de la recopilación y posterior análisis de los documentos a los que hemos tenido acceso, las entrevistas realizadas a los miembros de la comunidad educativa de cada estudio de caso así como de nuestro diario de investigación. Todo ello dividido según el caso de estudio al que pertenezca.

5.2.1. Estudio de caso Fran

5.2.1.1. Descripción del contexto.

El C.E.I.P. Fran es un centro educativo de infantil y primaria que fue creado en el año 1960, con el objetivo de formar a una población totalmente diferente a la presente. Donde su contexto difiere mucho de la realidad actual y donde se

estudiaba la extinguida EGB. Actualmente y desde hace una veintena de años, el centro imparte exclusivamente infantil y primaria. Habiendo disminuido la edad en la que el alumnado termina sus estudios primarios. Dentro de esas etapas, el centro tiene establecido unos principios educativos, los cuales se especifican a continuación.

Lograr un clima de convivencia y respeto adecuado para conseguir el desarrollo pleno de la personalidad del alumno.

Fomentar la participación de los alumnos en actividades colectivas que les preparen para participar activamente en la vida social y cultural

Hacer que el centro sea una parte activa dentro de la comunidad y favorecer el acceso de los alumnos al patrimonio cultural de la localidad.

Formar a los alumnos en y para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos, y en el respeto a la variedad e idiosincrasia personal y cultural.

Fomentar en los alumnos la adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos, atendiendo a las desigualdades y compensando las deficiencias.

Educar en el respeto y defensa del medio ambiente, comenzando por el entorno más próximo.

Capacitarles para que, responsable y libremente, puedan tomar decisiones personales y para que desarrollen y ejerzan su sentido crítico.

Evaluar y valorar mediante formas diversas no sólo los aspectos cognitivos y puramente académicos, sino también su nivel de maduración, sus actitudes y su capacidad de pensamiento y reflexión.

Respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales.

Inculcar hábitos de salud, higiene y cuidado del propio cuerpo a través del deporte y una correcta alimentación .

Considerando sus fines educativos podemos observar una clara tendencia hacia la integración con el entorno más cercano y donde no se hace ninguna alusión a la importancia de la lengua extranjera ya sea como herramienta para romper barreras lingüística o por su poder a nivel socio-económico. No obstante, debemos resaltar los valores educativos que se intentan transmitir desde el C.E.I.P. Fran, el cual se fundamenta en el respecto a la diferencia mediante la inclusión y el principio de la igualdad de oportunidades. De igual modo, es destacable la final educativa que persigue la integración con el entorno más cercado desde diversas perspectiva ya sea la cultural o la medioambiental.

El equipo directivo se planteó proponer al claustro incorporarse al proyecto bilingüe porque creíamos que era necesario para el futuro del alumnado del centro allá por el año 2006, es decir, al comienzo de su aplicación. Tenemos que tener en cuenta que vivimos en un área turística donde los idiomas son fundamentales para tener un futuro profesional prometedor. (R. Acosta, comunicación personal, 28 de septiembre de 2015)

Una vez presentado y aprobado por el claustro de profesores así como al consejo escolar, el proyecto tiene el respaldo de ambas comunidades educativas, en consecuencia, debe recibir el máximo apoyo por parte de la

Dirección del Centro. Las áreas que se decidieron impartir en inglés son las de Educación Plástica y Conocimiento del Medio.

Es evidente que desde el pilar social en el cual la vida transcurre hoy día, el proyecto bilingüe responde a las necesidades de la sociedad andaluza ante los nuevos tiempos, por lo cual, la comunidad educativa de este centro se planteó el reto de ofrecer el conocimiento de otras lenguas (inglés en este caso) además de su lengua materna, con el objetivo de asegurar posibilidades de éxito y conseguir un futuro mejor.

La fuerte presión migratoria con uso mayoritario del inglés, además de su estatus de lingua-franca a nivel mundial, seguido en menor medida por el francés (fundamentalmente magrebíes) y el alemán, justifica la elección del inglés como primer idioma y la del francés como segundo. Este último ha sido elegido prioritariamente por la casuística de tener vinculado un instituto donde se imparte el francés como idioma optativo. Con lo que se le da al alumnado la posibilidad de continuar con el aprendizaje de esa lengua extranjera si lo desean, puesto que debemos remarcar que actualmente se trata de una asignatura optativa, por lo tanto habrá alumnado que no continúe con el idioma una vez se incorpore en el instituto. Lo cual en muchos casos, el dinero y tiempo empleado en la adquisición de dicho idioma será en vano. Siendo la administración educativa de Andalucía, el único organismo responsable de dicha situación.

Vivimos en una zona turística donde cualquier puesto de trabajo requiere competencias lingüísticas, desde un simple puesto de camarero hasta un administrativo. Y muchas veces no solo solicitan el conocimiento de inglés, sino además alemán o francés. (G. Cobo, comunicación personal, 29 de octubre de 2015)

La economía de localidad donde se encuentra el centro que estamos estudiando, se basa fundamentalmente en el sector servicios, siendo el turismo

su base fundamental. Este sector demanda una población con conocimientos elevados de otros idiomas que no hará más que crecer en los próximos años. Por ello, la introducción de centros bilingües en nuestra localidad responde a una demanda social dirigida a un futuro inmediato.

Es un hecho que los círculos de empresarios de esta localidad (hoteles, restaurantes, bares, inmobiliarias...) demandan personal cualificado con conocimiento de otros idiomas y que muchas veces no encuentran ese tipo de perfil, no pudiendo ofrecer un servicio óptimo. La ciudad donde se encuentra el centro educativo es hoy día el municipio mayor de la parte oriental de la Costa del Sol, con cerca de 77.800 habitantes, más de 150 kilómetros cuadrados de territorio y casi 25 kilómetros de costa, el cual es cada día más visitada por turistas de todo el mundo.

No solo es necesario el idioma para encontrar trabajo sino para comprender y entender otras culturas... Con ello nos damos cuenta que existen otras formas de pensar, de percibir la realidad. Los alumnos comprueban que el inglés les ayuda a comunicarse con gente de otros países y no solo británicos, hablamos de franceses, alemanes...(C. Ventura, comunicación personal 28 septiembre de 2015).

La enseñanza bilingüe permite utilizar el conocimiento de otros idiomas como medio de respeto y apertura a otras culturas diferentes a la propia. Permite utilizar otros idiomas como vehículos de comunicación para aprender contenidos dentro del currículo. El inglés (o el francés, en su caso) dejan de ser asignaturas para convertirse en medios de aprendizaje. Los alumnos pueden aprender, comprender, e incluso pensar en lenguas diferentes a la suya.

El C.E.I.P. Fran está situado en el casco antiguo del pueblo. Es una zona de viviendas antiguas y bastante poblada. Donde ha pasado de ser una zona céntrica donde todo el mundo deseaba vivir y por lo tanto la zona más cara, en la década de los 70 , 80 e incluso 90, a ser una zona poblada por inmigrantes de poco valor adquisitivo que pueden conseguir pisos y casas de alquiler grandes y a un precio bastante razonable. La población con un nivel adquisitivo más elevado se ha desplazado hacia las afueras donde encuentran un alojamiento a la medida de sus necesidades.

El nivel cultural de la zona es muy variado, de modo que distintas identidades y niveles de cultura conviven en una misma comunidad de aprendizaje. La mayoría de las familias tienen estudios primarios o secundarios, siendo minoría los que tienen estudios universitarios.

Durante los últimos cursos hemos observado como el nivel social y económico de las familias ha descendido, por lo que podríamos calificarlo como de medio-bajo.

Entre la población adulta el paro es elevado. Los trabajos más habituales se encuentran en la agricultura, en la construcción y en el sector servicios.

El Índice Socioeconómico y Cultural obtenido por el centro, según fuentes del equipo directivo de este centro, en las PEV es de -0,66 ; por lo que nos encontramos en un nivel bajo con respecto a la media andaluza.

Desde el año 2000 hasta el 2008 aumentó de forma considerable el número de alumnado inmigrante matriculado en el centro, llegando a representar el 18% del total del alumnado. Actualmente su número se ha reducido considerablemente, habiendo producido un repunte en el último año escolar 2015/2016, sobre todo de familias de procedentes de Marruecos. En el curso actual 2016/2017 están escolarizados 520 alumnos y alumnas, de los cuales 50 son inmigrantes de diferentes nacionalidades: Marroquí, Argentina,

Rumana, Boliviana, Ucraniana, Nigeriana, Colombiana, Paraguaya... El grupo más numeroso lo forman los inmigrantes de origen marroquí.

A todo ello debemos sumarle la cercanía de un centro educativo concertado, donde concentra al alumnado que puede permitirse los costes que conlleva este tipo de colegios y por lo tanto hablamos de una familia de mayor poder adquisitivo.

Estar en el centro del pueblo también tiene sus ventajas. Por ejemplo, en las cercanías del colegio podemos encontrar multitud de servicios: Centro de Salud, dos parques municipales, Ayuntamiento de Vélez - Málaga, Biblioteca Municipal, instalaciones deportivas municipales, el instituto de educación secundaria, ...(G. Cobo, comunicación personal, 29 de octubre de 2015)

Su localización facilita las salidas complementarias que ayudan a comprender su entorno de una manera más tangible, sobre todo para el alumnado más pequeño, así como los que aún no dominan el castellano. Con este propósito se tiene establecidas una salida mensual organizada por el equipo de PT.

Este Centro cuenta con 16 unidades de primaria , 7 de Infantil, dos unidades de Apoyo a la Integración y una de Audición y Lenguaje; también se cuenta con una profesora de lenguaje de signos que trabaja con los alumnos con problemas auditivos que están integrados en las aulas ordinarias, aunque dicho docente se comparte desde el curso 2015/2016 con tres centros más lo que hace que solo pueda estar en el centro unas 10 horas, de igual modo la profesora de ATAL es compartida con otros dos centros, aunque gracias al aumento de alumnado inmigrante del año pasado este docente está tres días a jornada completa en este centro, habiendo sido aumentado un día con respecto al curso 2015/2016.

Durante nuestro periodo de observación hemos podido comprobar una falta de empatía entre ambas etapas educativas, siendo consideradamente grande hacia el proyecto bilingüe. El estar separados físicamente hace más difícil la comunicación entre ambas etapas. Lo que repercute directamente cuando se organizan actividades o cualquier situación de la que se requiera comunicación.

Los edificios son bastante antiguos, aunque ha sufrido algunas reformas. Está dividido en dos pabellones que están separados por dos semi-patios. Después de las últimas reformas, las aulas están en bastante buen estado pero dotadas de pizarras digitales tan solo la mitad de ellas. Siendo infantil más desfavorecida en este sentido, pues no cuenta con ninguna en todo el pabellón.

El centro presenta dos deficiencias importantes en sus instalaciones: dos patios de recreo muy pequeños y numerosas barreras arquitectónicas debidas al desnivel existente entre los dos pabellones del colegio.

Pese a todas las dificultades señaladas anteriormente, la comunidad educativa de este centro trabaja por mejorar el rendimiento escolar año tras años.

5.2.1.2. Percepción del bilingüismo.

Aunque dentro de las finalidades educativas del centro no se tenga en cuenta el proyecto bilingüe, si se establecen una serie de finalidades dentro del currículo integrado de las lenguas que nos hace comprender cual es la percepción de la educación bilingüe dentro de este centro educativo. Estos son los siguientes:

Que nuestros alumnos desarrollen el derecho a adquirir un nivel de competencia comunicativa en lenguas.

Que desde nuestro centro se pueda promocionar una diversidad lingüística.

Promover el desarrollo de la comprensión mutua, porque la comunicación intercultural y la aceptación de las diferencias culturales descansan sobre la posibilidad de aprender otras lenguas.

Fomentar la idea de saber reconocer las diferencias y aspirar a la igualdad.

Propiciar la cohesión social, ya que la igualdad de oportunidades en el desarrollo personal, educativo o profesional está condicionada por la posibilidad de aprender lenguas a lo largo de nuestra vida.

La influencia del proyecto bilingüe en el desarrollo de las finalidades educativas es claramente palpable. Por ejemplo, desde el punto de vista lingüístico, se espera que los alumnos alcancen una mejora de las competencias lingüísticas, con el objeto de desarrollar la expresión oral y escrita en lengua española y adquieran dichas competencias comunicativas en la lengua inglesa al mismo tiempo.

Que los alumnos entren en contacto con otras realidades a una edad temprana con objeto de despertar su interés por otras culturas, costumbres e instituciones, vislumbrar los problemas de dimensión internacional que acontecen, y tratar de encontrar soluciones globales, solidarias y cooperativas. De igual modo se espera que los alumnos reflexionen sobre el funcionamiento lingüístico y comunicativo de la primera y segunda lengua, lo que regulará el aprendizaje y mejorará las competencias en ambas. No solo la lengua extranjera. Este hecho está sobradamente constatado después de todas las investigaciones realizadas al respecto. Sin embargo aun existe un gran número

de docentes que no comparte esa idea. Reflejo de ello son las entrevistas realizadas con varios docentes de este centro:

Estos niños parten de un entorno sociocultural muy bajo, donde no aprenden ni el vocabulario mínimo, como le vamos a enseñar los huesos en inglés cuando no saben ni inglés y si me apuras no saben ni lo que es un hueso y sus funciones. Si no saben el español como van a aprender otro idioma. (R. Gordinton, comunicación personal, 20 de octubre 2014)

Estos docentes se quedan en el mero hecho del aprendizaje del vocabulario o listas de palabras, sin tener en cuenta la metodología aplicada para la adquisición de la lengua extranjeras así como sus beneficios. Además es destacable que dichos comentarios procedan de docentes que no trabajan con ese tipo de metodología y por lo tanto su percepción de la enseñanza bilingüe no puede ser en ningún caso realista totalmente. A todo ello, debemos unirle que esos docentes no dominan el idioma, un hecho que no se debe a la casuística sino más bien, al hecho de que los docentes que no perciben el bilingüismo como beneficiosos no tienen un nivel avanzado del idioma extranjero, según hemos podido observar durante nuestra investigación en este centro.

Para poder comprender y cambiar la percepción hacia la enseñanza bilingüe se debe conocer sus objetivos, los cuales están fundamentados en el Currículo integrado de este centro entre los cuales están:

- Comprender mensajes comunicativos relacionados con las materias a través de ellos pero que se pueden utilizar en la comunicación diaria.
- Utilizar las destrezas básicas de la lengua inglesa: comprender, hablar, leer y escribir como instrumentos de aprendizaje para recoger datos, elaborar conceptos en las áreas de Ciencia Naturales y Ciencia Sociales

y expresarlos con iniciativa, responsabilidad y esfuerzo.

- Buscar una mejora progresiva en el uso de la lengua inglesa ciñéndonos al contexto de las áreas bilingües; explorando cauces que desarrollen la sensibilidad, la creatividad, pero sobre todo la interculturalidad a través del aprendizaje de la lengua extranjera.

Como podemos deducir de estos objetivos es que las enseñanzas bilingües no se centran prioritariamente en la adquisición de contenidos en otro idioma como muchas personas de la comunidad educativa perciben. Debe ser percibida como una oportunidad de cambio de mentalidad. Pero para lograr esto debemos tener un profesorado formado que sea capaz de aplicar una metodología adecuada al contexto.

5.2.1.3. La formación del docente implicado.

La formación tanto inicial como permanente constituye un derecho y una obligación del profesorado. Pero aunque la formación inicial relacionada con el bilingüismo en la provincia de Málaga es escasa y muy reciente, los docentes que imparten en este centro no se beneficiaron de ella porque aun no se había actualizado a la demanda del comienzo del programa. Sin embargo, la formación permanente gozaba de un gran abanico de oportunidades que tenía y tiene como objetivo el perfeccionamiento de la práctica educativa, de forma que pueda incidir en la mejora del rendimiento del alumnado y en su desarrollo personal y social, a través de la atención a sus peculiaridades y a la diversidad del mismo.

El CEIP Fran cuenta con un Plan Anual de formación, el cual se planifica teniendo en cuenta los siguientes puntos según el plan de centro:

Las propuestas de mejora derivadas de los resultados de las Pruebas de Evaluación.

Otras propuestas de mejora recogidas en la Memoria de Autoevaluación.

La reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y los resultados del alumnado.

Al final de cada curso académico cada ciclo hace una propuesta de formación que es estudiada por el ETCP y aprobada por el Claustro. Después esa propuesta es elevaremos al CEP, la cual la estudia para poder ofrecidos en el próximo curso académico. Los cursos podrán ser ofertados tanto a nivel individual como a nivel de centro dependiendo de la demanda de la zona y del claustro.

Durante el curso 2013/2014 se organizó un grupo de trabajo el cual trataba de utilizar la LSE (lengua de signo española) unido con la adquisición del inglés como lengua extranjera. Este grupo de trabajo se llamó Enseñanza del inglés a través de la lengua de signos española. Su objetivo principal fue adquirir las destrezas necesarias para que los docentes pudieran enseñar el inglés, a través de la lengua de signos española, utilizándose esta como punto de apoyo al lenguaje no verbal y como herramienta para la integración de alumnos con problemas auditivos con el resto.

Este grupo de trabajo surge de la necesidad de buscar soluciones a los alumnos con problemas auditivos en las asignaturas que se imparten en inglés puesto que son las que mayor dificultad representa a dicho alumnado.

Por otro lado, la constante utilización del lenguaje no verbal en las clases de lengua extranjera hizo reflexionar sobre la posibilidad de utilizar los gestos propios de la lengua de signos en las asignaturas que se imparten en inglés en vez de inventarlo y así enseñar a los alumnos las dos lenguas a la vez.

Esto facilita de igual modo la integración en el grupo y el aprendizaje de los alumnos, con problemas auditivos a la vez que el resto de alumnado adquirirá leves nociones de la lengua de signos española.

Tras el gran éxito de esta formación, al siguiente curso escolar 2014/2015 y siguiendo con la misma temática, se formó otro grupo de trabajo. Aunque esta vez se trataría las efemérides desde una perspectiva inclusiva e intercultural. El título fue Efemérides Plurilingües.

De los componentes de este grupo de trabajo salió la propuesta de realizar un proyecto para la creación de materiales curriculares, la cual fue aprobada y llevada a cabo durante ese año escolar y el siguiente. Se llamó Nuestro cole es bilingüe: so our festivals too. Pero a pesar del entusiasmo de los participantes, no se contaban con ningún tipo de prestación económica de la Junta de Andalucía, por lo que no se pudo llegar a realizar un desarrollo a nivel profesional de dicho material, pero si para trabajarlo en el centro.

La creación de este material tenía como objetivo paliar la inexistencia de este tipo de recursos que tienen como meta:

Activar la participación de toda la Comunidad Educativa, especialmente de aquellos/as alumnos/as con deficiencias auditivas.

Fomentar el Bilingüismo en la vida cotidiana del alumnado, trabajando bajo la metodología AICLE.

Integrar todos los Proyectos del Centro escolar bajo un mismo centro de interés.

Como podemos comprobar engloba el trabajo por proyectos junto con la metodología AICLE desde una perspectiva inclusiva. Tres conceptos fundamentales de las nuevas tendencias educativas pero no es tan común como desearíamos que fuese. Es evidente que requiere de una formación por parte del docente para poder llevarla a cabo, así como una continua coordinación y excelente comunicación con sus compañeros de trabajo. Premisas difíciles de encontrar puesto que se requiere de un tiempo del que no se dispone, al menos de manera oficial. Lo que aboga a realizarlo fuera del horario de trabajo y como consecuencia no sea remunerado . Pero más insólito, es que no lleva a ser reconocido ese esfuerzo ni por tus compañeros ni por el equipo directivo. Así nos lo explicó una docente de este centro :

No solo no te lo valoran tus compañeros sino que muchas veces te tienes que enfrentar a sus recelos u oposición a la realización de eventos o actividades que llevamos a cabo. No solo no participan de él, sino que protestan. Es obvio que si organizas algo, cometerás errores. Pero si nunca te implicas en un proyecto o cualquier otra cosa, nunca podrás equivocarte. ¿Qué ocurre al final? Que el que no realiza nada, no tiene problemas con nadie y es el que mejor lo hace a cara a la galería. (M. Marirroo, comunicación personal, 22 de octubre 2014)

Es evidente que la profesión de maestro es vocacional y por ello muchos de ellos dedican su tiempo libre a formarse, que como nos comentaba este docente, puede llegar a repercutir negativamente hacia tu relación con el resto de compañeros. Ya sea por la puesta en escena de lo aprendido o por un simple permiso de formación.

Hubo una compañera que acusó de favoritismo al jefe de estudio, hacia mi, por haber cambiado en varias ocasiones las sesiones de evaluación para que yo pudiera acudir a los exámenes de la escuela de idioma. Que como es evidente coinciden casi siempre. (M. Marirroo, comunicación personal, 22 de octubre 2014).

Para el curso 2015/2016 se propuso un proyecto más ambicioso si cabe, implicar a la mayoría del claustro para realizar una formación de centro.

La razón de este plan de formación en el centro fue causado por la premura de adaptación a unas necesidades educativas en función del momento y la demanda administrativa hacia una metodología.

Debemos ofrecer un espacio y un tiempo al alumnado, donde poder desarrollar sus intereses y habilidades, teniendo gran protagonismo. (A. Amanecer, comunicación personal, 9 de febrero 2015)

Es decir, el cambio que se demanda a los educadores desde el propio sistema educativo está enfocado principalmente para desarrollar las competencias clave. Las cuales son difíciles de alcanzar siguiendo la metodología antigua, la cual consiste en seguir las premisas dada por las editoriales en muchas ocasiones.

Con la puesta en marcha de esa actividad se persiguió una serie de beneficios; tanto para el docentes, como para que el alumnado, éste tendría un espacio de auto-motivación donde pudo desarrollar la creatividad, profundizar en lo que más le interesa, aprender nuevos valores, vivenciar otras formas de trabajo, descubrir nuevas habilidades. Además, pudimos observar como se llevaron a cabo los siguientes apartados:

Se ajustó el desarrollo de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y con ello permitió que cada alumno/a se pudiera desarrollar en el

área que más le gustó, fomentando la expresión del talento de cada alumno o alumna. Ello repercutió en un incremento de su autoestima, pues comprobó que es especialmente habilidoso en un área, lo que a su vez generó una mayor disposición, dedicación, involucración y compromiso.

Se logró que el aprendizaje tuviese un componente más experimental en las asignaturas de Ciencia Sociales y Ciencia Naturales, sin olvidar el uso de la lengua extranjera como medio de comunicación.

Se compartieron experiencias con los diferentes alumnos/as de la etapa para crear de esta manera un feedback entre ellos. Para ello se realizaron diversas asambleas entre los distintos ciclos de primaria así como en infantil.

Para fomentar el bilingüismo, el inglés formaba parte de estas asambleas de forma intercalada con el español. Desde nuestro punto de vista de observador, esta actividad ha sido una de las más fructíferas no solo desde el mero motor de transmisión de la información, sino por el potencial motivador.

He de decir que no fue nada fácil coordinar un claustro de profesores casi en su totalidad, éramos unos treinta compañeros, cada uno con sus virtudes y sus defectos. Más aún cuando eres una mera compañera. Tampoco fue fácil encontrar a los ponentes ideales y el CEP tampoco nos ayudó mucho en ese sentido. Eso si, nos dio libertad total para buscarlo. (A. Amanecer, comunicación personal, 9 de febrero 2015)

La formación en centro da la posibilidad de tener la ayuda de un ponente externo con un máximo de doce horas. Pero como nos expresa Amanecer, no siempre es fácil encontrar un ponente que sepa guiar a un grupo de estas características.

Sin duda, con este tipo de formación, el profesorado aprendió a desarrollar la competencias emocionales tales como la asertividad, la empatía, la capacidad para trabajar en equipo, para llegar a acuerdos, tomar decisiones que muchas veces damos por adquiridas, pero que vemos en la práctica como son necesarias trabajarlas con el profesorado antes que con el alumnado.

A través de la implantación del trabajo por proyectos bilingües se perseguía que en el centro ofreciese a los alumnos/as estrategias y destrezas que les ayudasen a pensar, investigar, confrontar sus ideas con otros, llegar a acuerdos, aprender de sus errores. En conclusión, se perseguía que el alumnado interviniese en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo los principales protagonistas activos del mismo, diseñando actividades y decidiendo la temática a investigar.

Durante este curso académico 2016/2017 se está llevando a cabo un grupo de trabajo en el centro para la mejora de la enseñanza de las Matemáticas: El método ABN para la enseñanza de las Matemáticas. El cual no está conectado con las competencias lingüísticas pero sí, en cierta medida, con el trabajo por proyectos.

Para concluir debemos señalar que este centro se puede considerar activo en relación a la formación permanente del docente relacionada con el ámbito lingüístico, tal y como lo detalla su trayectoria en grupos de trabajo y formación de centro.

5.2.1.4. La interculturalidad y el bilingüismo.

Por la situación del C.E.I.P. Fran en la Costa de la Axarquía malagueña, zona de desarrollo económico, como hemos especificado anteriormente en el apartado de contexto, acuden numerosas personas extranjeras buscando

trabajo. Como consecuencia, contamos con un gran número de alumnado procedentes de otros países, que llega a lo largo del curso y debe incorporarse a las aulas con un gran hándicap: el desconocimiento total del idioma. Además, tenemos alumnado, que aunque ha nacido en España, sus progenitores son extranjeros y mantienen, en numerosos casos, su idioma y sus costumbres.

En definitiva, nos encontramos en un centro educativo que presenta una gran diversidad cultural y étnica en el alumnado al que atiende. A ello se le debe sumar la enseñanza de dos idiomas extranjeros (inglés y francés) . Todo ello hace un contexto propicio para una enseñanza intercultural eficaz y verdadera. Pero la realidad no siempre es reflejo de la teoría, por lo que analizaremos que medidas y objetivos se trabajan desde las aulas ordinarias y el aula de ATAL.

En el C.E.I.P. Fran se cuenta con una maestra tres días a la semana para desarrollar la labor en aula de ATAL, la cual es considerada parte del equipo de atención a la diversidad del alumnado. En los dos cursos anteriores solo contaba con dos días a la semana pero al haber aumentado considerablemente el alumnado procedente mayoritariamente de Marruecos la administración consideró apropiado dicho aumento.

El alumnado que se atiende a lo largo del curso puede variar, debido a incorporaciones tardías al centro o porque se da de alta en el programa a algún alumno/a por alcanzar sus objetivos. Otros en cambio deben dilatar su permanencia en el programa a pesar que la ley estipula dos años como máximo en él.

El número de alumnos inmigrantes que actualmente recibe el aula de ATAL es de 22 alumnos: 8 alumnos de 4 años de E. Infantil, 3 alumnos de 5 años de E. Infantil, 1 alumno de 1º de E. Primaria, 2 alumnos de 2º de E. Primaria, 3 alumnos de 3º de E. Primaria, 2 alumnos de 4º de E. Primaria, 2 alumnos de 5º de E. Primaria y 1 alumno de 6º de E. Primaria. Pertenecen a

distintas nacionalidades, siendo la mayoría de ellos de Marruecos, el resto proceden de Rumanía, Inglaterra y Nigeria.

Según viene especificado en la programación del curso 2015/2016 de la especialista de ATAL a la que la investigadora ha tenido acceso, sus funciones son las siguientes:

- a) Enseñar la lengua española con la suficiencia necesaria para la correcta integración del alumnado inmigrante en su entorno escolar y social.
- b) Atender a las dificultades de aprendizaje del alumnado adscrito al Aula Temporal de Adaptación Lingüística motivadas por el desconocimiento del español como lengua vehicular.
- c) Facilitar la integración del alumnado en su entorno escolar y social, potenciando sus habilidades y fomentando su participación en las actividades organizadas por los propios centros y por la comunidad.
- d) Colaborar con las Jefaturas de Estudios de los centros atendidos en la necesaria coordinación con el resto del profesorado.
- e) Colaborar con el profesorado encargado de las tutorías en el mantenimiento de la comunicación con las familias del alumnado atendido en el Aula Temporal de Adaptación Lingüística.
- f) Facilitar al profesorado de los centros atendidos orientaciones metodológicas y materiales sobre la enseñanza del español como segunda lengua.

- g) Elaborar las respectivas Programaciones de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, adecuándolas a las características específicas del alumnado y a las necesidades de cada uno de los centros atendidos. Dicha programación deberá formar parte del Plan de Orientación y Acción Tutorial de los centros.
- h) Elaborar un informe de cada uno de los alumnos/as atendidos/as en el ATAL, así como cumplimentar una carpeta de seguimiento de cada uno de ellos con la documentación básica de su asistencia al programa y su evaluación.
- i) Elaborar una memoria al finalizar el curso, que será vinculada a la memoria final del Centro.

Dentro de estas funciones echamos en falta una serie de funciones más enfocadas a la integración real en el aula, haciendo que no solo éste alumnado aprenda nuestra cultura o lengua, puesto que la integración real vendrá del conocimiento de su cultura por parte de sus compañeros de aula. Por esta razón se debe conocer y comprender los problemas y las desigualdades de una sociedad plurilingüe e intercultural, valorar la aportación de un mundo sociocultural de una gran diversidad, para resolver las desigualdades, trabajar con las familias para que cooperen para fomentar esta diversidad cultural, lingüística... En definitiva la comunidad educativa debe conocer, respetar y valorar otras culturas.

El aumento de alumnos extranjeros este año nos ha servido como reto profesional, no solo para poder integrar al alumno en el aula, sino a las familias, porque vemos la falta de comunicación que existe entre ellas y como se van formando grupos de la misma etnia o nacionalidad. (M. Caballet , comunicación personal, 13 de febrero 2015).

Para ello los docentes realizaron diversas actividades que integrasen a la familia y dicho alumnado. Entre ellas, un cuento para Navidad contado en diferentes idiomas, talleres de cuentos tradicionales y una exposición de objetos de los diferentes países de procedencia.

Sin embargo, en todas estas actividades no se contó con la ayuda de las familias con origen en países de habla inglesa, pues no se prestaron a ser participes en dichas actividades. Tampoco se han realizado ningún tipo de actividad durante estos últimos cuatro años escolares, donde el alumnado de dicho origen sea el protagonista, para de este modo promover el entendimiento de dicha cultura de una manera directa. Por ejemplo, con la realización de talleres en las distintas efemérides, cuenta cuentos ... (M. Caballet , comunicación personal, 13 de febrero 2015).

Muchas veces no se hace uso de los recursos más cercanos y a su vez más auténticos, buscando otros más lejanos e incluso más costosos. Quizás la falta de organización, de tiempo y de motivación son las causas que abogan a dicha situación. Si es verdad que muchas familias extranjeras, ven muy lejana la colaboración con el centro, principalmente por la barrera del lenguaje y la falta de comunicación. Pero es labor de todos trabajar hacia un acercamiento y valoración de su colaboración. Las familias, al igual que los docentes y el

alumnado, necesita sentirse valorado y participe de un proyecto un objetivo a alcanzar. Por este motivo, los docentes debemos insistir y transmitirles esa motivación y aprecio.

Es cierto que los comienzos de cualquier dinamización son difíciles y poco participativos, pero una vez que se realiza con asiduidad va adquiriendo más popularidad. Pero sin duda, si queremos que las familias sean activas en el proceso de enseñanza aprendizaje del plurilingüismo, debemos motivar a sus hijos. Ellos son el mejor engranaje para que la máquina empiece a funcionar.

5.2.1.5. El proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Este centro lleva impartiendo una enseñanza bilingüe desde hace casi diez años, por lo que debemos hacer una pequeña reseña de sus avances metodológicos así como comprender como ha ido evolucionando a través de su autoevaluación.

Los comienzos no fueron fáciles pues cuando se votó en el claustro el proyecto bilingüe todos los que estábamos allí lo hicimos pensando en los futuros maestros/as, pues más de la mitad del claustro se jubilaba en el periodo de dos o tres años. Por supuesto, nadie tenía ni preparación ni pensamiento de formarse sobre el tema. Exceptuando a los maestros de lengua extranjera, nadie sabía que era eso del AICLE o el porfolio. (M. Marirroo, comunicación personal, 22 de octubre 2014).

Por lo que se deduce que la implementación de este proyecto se llevó a cabo pensando en la preparación a nivel metodológico y lingüístico de los

futuros maestros. Fue una decisión tomada en base a la creencia de que la competencia lingüística del alumnado del futuro necesitaría de este proyecto pero no por aquellos profesores que iban a llevarla a las aulas. Hay que tener en cuenta que por aquellos entonces se comenzaba paulatinamente y no en todas las líneas del centro. Cuando a los docentes solo se le exigía un B1 o la titulación de lengua extranjera. Además, había alumnos que estaban dentro del proyecto y otros no, pues estaban divididos por líneas bilingües o no bilingüe.

En la actualidad, no existe este modelo, puesto que en todas las aulas existe una enseñanza bilingüe y los requisitos lingüístico del docente han aumentado considerablemente, no siendo válida la diplomatura de magisterio en lengua extranjera. Sin embargo, no se exige nada a nivel metodológico, es más, en la actualidad cualquier maestro, indistintamente de la especialidad o mención que tenga, con un título que acredite un B2 en su nivel lingüístico de la lengua extranjera a enseñar, puede impartir clase de ese idioma. Es decir, la administración educativa a priorizado el nivel lingüístico al nivel metodológico. Como consecuencia, tenemos en el aula personal docente con un nivel supuestamente adecuado pero que en muchos casos no saben como transmitir ese conocimiento.

Ni que decir tiene que las editoriales no estaban preparadas para ello. Los primeros ejemplares dedicados a las enseñanzas bilingües simplemente eran calcomanías de las ediciones anteriores pero en inglés, en algunas casos con un nivel de inglés inadecuado. Aún perdura en algunas editoriales como Santillana, que mantiene ese formato y por lo tanto la misma metodología que en el 2005. Por ello, hay muchos centros que deciden mantener el libro en castellano y apoyarse en materiales extras en inglés. (M. Marirroo, comunicación personal, 22 de octubre 2014).

Este centro optó desde el año 2011 por la utilización de libros de texto en inglés. La no adaptación a la metodología actual de las aulas bilingües por parte de las editoriales hacía y hace más difícil si cabe, la labor del profesor, que no dispone de hora para realizar material complementario desde el curso 2016/2017 pero que sí tenía en el 2011, cuando se decidió la realización de su propio libro de texto para el primer ciclo de primaria. Sin embargo, en la actualidad no se está utilizando al haber tenido que cambiar el currículo para poder adaptarlo a la LOMCE. Como consecuencia de esta ley, Conocimiento del Medio fue dividida en dos asignaturas, Ciencia Naturales y Ciencias Sociales, pero pese al intento de modificar el libro a la nueva ley, la falta de tiempo y la desmotivación por tener que rehacer un trabajo desestimaron el intento.

Parece que los que estamos en este proyecto tenemos que ir saltando obstáculos cada vez más grandes, de B1 a B2, de dar una asignatura a dar dos, de estar con nuestra tutoría la mayor parte del tiempo al ser tutora e impartir docencia en tres o cuatro cursos más. Antes llegamos a tener dos auxiliares por aula, ahora en algunos casos se tiene hasta que compartir el auxiliar con otro centro, aunque no es el caso de nuestro. ¿Qué será lo próximo? Claro, todo esto sin ningún tipo de recompensa ya sea económica u horaria. Solo nos queda nuestro afán de mejora y superación, sino fuera por ello no sé que sería del bilingüismo. (C. Ventura, comunicación personal 28 septiembre de 2015).

Para ir mejorando y afianzando el conocimiento de la lengua extranjera y continuando con las enseñanzas bilingües se pretendió tener un marco de trabajo definido y flexible que les permitirá el avance en el aprendizaje de las lenguas, es decir, la propia y la segunda lengua. Para ello vemos como han ido

revisando permanentemente su desarrollo y haciendo las modificaciones que se han visto necesarias.

Cuando llevamos un curso escolar con los libros íntegramente en inglés se tomó la decisión de evaluar en ese idioma. No fue fácil al comienzo, sobre todo hacer comprender a las familias que eso era lo correcto. He incluso hoy por hoy hay compañeros que son contrarios a la utilización de libros en inglés y más aún en la evaluación en inglés. Obviamente son compañeros que no pertenecen al equipo bilingüe. (C. Ventura, comunicación personal 28 septiembre de 2015).

Muchas veces la metodología empleada en el aula es criticada desde fuera, pues no se entiende o no está realmente familiarizada con ella y es simplemente juzgada a través de un rápido análisis del libro de texto. Lo cual es muy distante a la realidad de un aula donde se utiliza la metodología AICLE, donde muchas veces el libro de texto es una de las muchas herramientas que tiene a su alcance el alumnado.

El proyecto bilingüe del CEIP Fran considera la adquisición de la lengua extranjera como un proceso continuo inherente al propio proceso de aprendizaje, un instrumento de comunicación y un medio eficaz para obtener un resultado o la realización de una tarea. A ello hay que sumarle que la función de la evaluación del idioma es ayudar a aprender mejor, cualitativamente más que cuantitativamente. En la propuesta inicial de contenidos para cada una de las áreas implicadas en el proyecto bilingüe, se han diseñado los criterios de evaluación para que sean los que marquen el nivel de aprendizaje del alumnado en cada una de ellas, pero que no sirva para el detrimento de su calificación.

El profesorado utiliza diversas herramientas para poder reflexionar sobre la evolución del alumnado, tales como la observación sistemática e incidental

(cuaderno del profesor para seguimiento del alumnado), del nivel de participación, actitudes, colaboración, interés, niveles comunicativos de castellano e inglés... Realización de pruebas objetivas de conocimientos, escritas y orales, sobre los temas trabajados pero nunca de la competencia lingüística en particular.

Nuestro día a día en el aula es muy diverso, no nos podemos ceñir al libro de texto porque, primero no está adecuado a nuestras necesidades ni al nivel del alumnado, y segundo porque intentamos basar nuestra enseñanza en un enfoque comunicativo que requiere de múltiple tipos de actividades. (G. Sarmiento, comunicación personal, 17 de noviembre de 2015).

Las actividades que se realizan en el aula tienen como finalidad el desarrollo de todas las capacidades del niño: motrices, sociales, afectivas e intelectuales. Poco a poco el alumnado va comprendiendo la lengua extranjera, aunque más complicado es su expresión, siendo esta la meta, que poco a poco sea capaz de adaptar su lenguaje al de su interlocutor y al contexto.

Al principio, es obvio que la capacidad de usar la lengua depende de la cantidad de palabras conocidas. Pero hemos observado como van evolucionando el nivel según el alumnado va avanzando. Primero se les enseña palabras para enriquecer el vocabulario, siempre relacionado con su entorno más cercano, intereses y necesidades, y utilizar, por supuesto, como medio la repetición.

Repitiendo día a día, cada vez que es necesario, un vocabulario determinado o frases hechas, el niño termina venciendo esa dificultad de expresión que presenta en el 2º ciclo de la Educación Infantil y el 1º ciclo de Primaria, ya que es evidente que los alumnos se habitúan rápidamente al

lenguaje de fórmulas o de rutinas: expresiones para saludar, para iniciar o terminar una actividad, una llamada de atención, pedir permiso para algo, etc.

En el primer ciclo aún carece de sentido la impartición sistemática de nociones gramaticales, aunque sí se han observado determinados contenidos relacionados con la gramática. Los alumnos de este ciclo son capaces de reconocer frases enteras aún cuando no las emplee, ya que es más difícil construirlas que entenderlas.

Aunque creemos que el alumnado de primer ciclo no aprovecha las clases impartida por el auxiliar, estamos totalmente equivocados, son los que más se benefician por su capacidad de repetición y captación de nuevos sonidos fonológicos. (G. Cobo, comunicación personal, 29 de octubre de 2015).

Además hay que evitar el tratamiento fragmentado y disperso de aspectos que en la experiencia del niño aparecen unidos. De esta forma los niños toman conciencia de que la lengua puede usarse en contextos reales, relacionados con otras áreas, de manera que la estructuración del idioma sea más intensa y su interiorización más adecuada.

En esta primera etapa, lo que se debe conseguir es que los alumnos cuenten cosas de su entorno, cómo se hacen las cosas en el colegio (dibujar, cantar, jugar, ...) cómo es la gente de su entorno, cómo viven, cuáles son sus historias y sus costumbres.

En el segundo ciclo ya sí se sistematiza las clases de idiomas y se consolidará el aprendizaje de otras áreas de conocimiento en la lengua inglesa. Estudiar una lengua en un Centro Bilingüe supone asimilar contenidos culturales y saberes que despertarán la curiosidad y el interés del alumnado

que aún no tiene ideas preconcebidas sobre otras sociedades. Este modelo educativo abre el espíritu del alumno a la tolerancia.

Los contenidos socioculturales han de incluirse como bienes sociales y culturales sobre los que se fundamenta la vida cotidiana de una población real: la nuestra. Para ello podemos recurrir a determinadas cosas que está a nuestro alcance como: análisis de documentales sobre Ciencia Sociales, relacionados, por supuesto, con los contenidos, programas radiofónicos, canciones, videoconferencias, correspondencia con el alumnado de otros países...

Resumiendo, los cambios que implica la Educación Bilingüe en la Educación Primaria están en relación con los procedimientos que han de aplicarse en la segunda lengua, como lengua vehicular.

El alumnado de tercer ciclo tiene la madurez suficiente para tratar temas de actualidad y de mayor calado, cosa poco viable con los ciclos inferiores. Pero esto muchas veces hace que te sientas con la necesidad de hablar en su lengua materna porque son temas de mayor reflexión y profundidad que sabes que en inglés sería muy difícil de entender.

Aunque en tercer ciclo el nivel de competencia lingüístico es mayor, también lo es la complejidad de los temas a tratar, por lo que deducimos que en los ciclos inferiores es más viable una inmersión total del alumnado. Cuanto más pequeños son menor es el grado de exigencia a nivel de contenido.

En conclusión, el punto de partida de las enseñanzas bilingües de este centro hace referencia a querer desarrollar este proyecto para responder a la necesidad de buscar un espacio donde el alumnado adquiera diferentes destrezas y habilidades para poder comunicarse en una lengua extranjera.

Con posterioridad, el grupo de docentes bilingües trabajó para aunar una metodología dinámica, flexible y común para todo el profesorado bilingüe, siendo un espacio abierto a su nivel de desarrollo y madurez, pero que encontró adversidades por parte de la administración educativa.

5.2.1.6. El auxiliar de conversación.

El CEIP Fran ha tenido la suerte de poder trabajar con una gran variedad de auxiliares de conversación de diversas procedencias y acentos, pasando por Filipina, Norteamericanos e ingleses. Debemos tener en cuenta que su labor es fundamental pero que para poder llegar a un entendimiento con ellos es esencial un respeto mutuo y la motivación de conseguir un objetivo común.

Al principio tenía que adaptar a un nuevo sistema educativo que era muy diferente de Inglaterra. Finalmente he desarrollado mi propio método a enseñar; usando presentaciones con muchas imágenes, experimentos, y juegos a practicar vocabulario con flashcards. (F. Aweresome, comunicación personal, 18 de mayo de 2015).

La adaptación es quizás la clave del éxito o el fracaso con la labor de los auxiliares por lo que se necesita crear un ambiente de trabajo de entendimiento y de colaboración.

Es necesario dejar claro la tarea y responsabilidad de los auxiliares y de los maestros ANL que trabajan con el auxiliar directamente. Hacerle saber que su actitud positiva, creativa y saber trabajar en equipo serán valoradas.

As this was my first time ever as an Auxiliar, the learning curve was very steep indeed. Fortunately the bilingual team were

enthusiastic and always had creative ideas. I was able to take cues from them, as well as very receptive to whatever I had in mind, and would always be able to point me in the right direction whenever I ran out of ideas. (J. Tudtud, comunicación personal, 23 de mayo de 2016)

Personalmente, la libertad que las profesoras me habían dado fue lo mejor cosa de mi experiencia. Siempre tenía el apoyo de mis compañeros con mis nuevas ideas. (F. Aweresome, comunicación personal, 18 de mayo de 2015).

El auxiliar debe sentirse acogido por todos los miembros del equipo bilingüe donde debe ver un apoyo incondicional. Como bien refleja las palabras de Tudtud, gracias al apoyo prestado por las maestras pudo ir aprendiendo como ir haciendo las cosas y sintiéndose acogido. De igual modo Aweresome sintió el mismo apoyo que esta auxiliar. Por esta razón pensamos que en este centro los auxiliares se sienten apreciados y apoyados.

After having visited the school for the first time and the subsequent observation period, the first thing that struck me was how much higher the level of English the students and teachers had at the school. Since it was a primary school, where the pupils are barely able to correctly spell their native tongue, I expected a rudimentary level. (J. Tudtud, comunicación personal, 23 de mayo de 2016)

El auxiliar de conversación nos da la oportunidad de cambiar de registro y proporcionarnos un modelo nativo a seguir, pero para ello debemos hacerle ver al auxiliar que debe bajarse a un nivel lingüístico donde el alumnado sea capaz de entenderle. Sin utilizar la lengua materna del alumnado.

Early on, I established the immersion rule, despite myself being already fluent in Spanish. Of course, later on, the students catch on but by that point they have gotten used to speaking to me in English. (J. Tudtud, comunicación personal, 23 de mayo de 2016).

Este comentario nos hace ver lo importante que es establecer unas rutinas desde el principio y que una vez establecidas son más difícil de romper. Por ello es necesario guiar al auxiliar desde los primeros días más aún cuando sabemos que la mayoría de ellos no tienen experiencia alguna con el alumnado.

My first lesson focused on introducing myself and culture. I devised an interactive presentation during which the students would listen as well as speak during the class. For every aspect of my culture I talked about, I asked the children what the equivalent may be in their own culture or daily life. For example, we compared the famous landmarks from our hometowns. This initiated a bond with my students and made them feel comfortable speaking to me and not embarrassed, as is usually the case with foreign language learners. (J. Tudtud, comunicación personal, 23 de mayo de 2016).

Sin duda alguna la función más importante después de dar un modelo lingüístico adecuado, es la de ser embajador de su cultura. Es la persona más idónea para transmitir dicho conocimiento, siempre y cuando lo haya preparado de antemano. No por ser procedente de un país, significa que entendemos y somos capaces de enseñar las tradiciones de nuestro país de origen.

Durante el año he aprendido mucho. Tenía mucha suerte a trabajar con profesoras muy entusiásticas, y he visto como usar canciones, gestos, y teatro a crear clases divertidas. (F. Aweresome, comunicación personal, 18 de mayo de 2015).

Debemos ser pacientes a la hora de trabajar con el auxiliar puesto que poco a poco irá adquiriendo las habilidades necesarias para llevar a cabo una clase, pero siempre con el apoyo del maestro ANL. Para ello es necesario que durante los primeros meses se le vaya guiando de cómo preparar una clase. Aunque es cierto que podemos encontrarnos casos donde el auxiliar no quiera preparar las clases por falta de motivación o que los propios maestros ANL no tengan tiempo para dedicarle al auxiliar.

Este año el auxiliar ha venido a pasar unas vacaciones pagadas a Europa como la que tuvimos hace tres años. (C. Ventura, comunicación personal 28 septiembre de 2015).

Es cierto que podemos encontrarnos con auxiliares que eligen este tipo de programa como opción al tener un sueldo base y poder disfrutar del entorno y los países de alrededor. Esto ocasiona en muchos casos que el auxiliar falte a su trabajo sin justificar o a veces que lo haga pero no se encuentre en buen estado. Esto repercute directamente en la calidad de la enseñanza recibida. No obstante, debemos dejar claro que no siempre es el caso y a lo largo de estos casi diez años de bilingüismo en el CEIP Fran solo ha habido algunos casos de este tipo.

5.2.1.7. Actitud hacia las enseñanzas bilingües.

Si analizamos la situación actual del bilingüismo en el CEIP Fran y su actitud hacia él, podemos decir que con el trabajo y el esfuerzo de los cursos pasados se ha conseguido que el proyecto de este centro llegue a ser un elemento importante en el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos/as del centro y que se ha llegado a valorar como un proyecto importante. Pero a pesar de ello, reconocemos que aun tienen bastantes tareas pendientes, entre

las que destacamos conseguir la aceptación de la enseñanza por todo el claustro, así como todas aquellas acciones relacionadas con el bilingüismo.

Creo que vamos por el buen camino pero nos falta consolidar la relación con la familia. Es cierto que muchas de ellas consideran el bilingüismo como algo negativo, parte porque nos encontramos en un contexto sociocultural medio-bajo donde no valoran positivamente el aprender otro idioma, es más, lo ven como una complicación. Por ejemplo, cuando sus hijos les preguntan alguna duda sobre un ejercicio y ellos no saben responderles. (G. Cobo, comunicación personal, 29 de octubre de 2015).

Es por ello necesario crear un clima de cooperación entre el centro y las familias que favorezca la actuación educativa conjunta. Donde se favorezca un espacio de intercambio y reflexión entre familias y el centro.

De igual modo se debe asesorar a las familias, cuando sea necesario, sobre pautas educativas y recursos relacionados con el bilingüismo. Pudiendo crearse una escuela de apoyo a la lengua extranjera para padres si así lo demandan.

Pero sin duda debemos informar al alumnado y sus padres o tutores legales al comienzo de curso de las medidas y planes específicos relacionados con las enseñanzas bilingües. Para que de esta forma valoren y comprendan las actividades que promueve el equipo bilingüe.

Aunque no todos los padres son reacios al proyecto bilingüe. Hay familias que comprenden y apoyan al bilingüismo, pues entienden su necesidad y sus ventajas. Pero es realmente extraño que en los tiempos que estamos, no todos estén a priori a favor de él. Y seamos los docentes los que tengamos que defender un

sistema educativo de estas características. (G. Cobo, comunicación personal, 29 de octubre de 2015)

Quizás las familias al igual que algunos docentes, se hayan dado cuenta que el planteamiento de estas enseñanzas bilingües va en declive y que sin el apoyo de las administraciones públicas o de los partidos políticos que nos gobiernan en la actualidad, veremos como cada vez tendrá más gente en contra.

5.2.1.8. El coordinador bilingüe.

La labor del coordinador bilingüe es fundamental para el buen funcionamiento de estas enseñanzas, por ello debemos hacer una revisión del personal docente que ha ostentado dicho puesto y como ha infuido en la enseñanza del bilingüismo en el CEIP Fran.

La primera coordinadora fue una maestra de lengua extranjera pero con especialidad de francés, la cual fue asignada por su titulación pero que ni ejerció su labor, ni trabajó dentro del equipo bilingüe, simplemente fue asignada por la necesidad del momento. Como te puedes imaginar, nadie sabía lo que realmente teníamos que hacer. (R. Acosta, comunicación personal, 28 de septiembre de 2015).

Esta situación es reflejo de las premisas que las administraciones, muchas veces requieren personal para la realización de los proyectos, pero que no se amolda a las circunstancias. Como era previsible, ese año fue bastante experimental y no se lograron mucho de los objetivos esperados.

Posteriormente, la coordinación pasó a ser parte de la única profesora de lengua extranjera, esta vez con la especialidad de inglés, pero una vez más por designación directa del equipo directivo. Así que no se percibía una gran motivación de la coordinadora en el día a día. Ese año tampoco se logró mucho. En esos años se fue incrementando la plantilla de maestros de primaria con el perfil bilingüe. (R. Acosta, comunicación personal, 28 de septiembre de 2015).

Como vemos, existe una necesidad de que el puesto sea elegido por una persona realmente interesada y no impuesto es más que recomendable, ya que la función que realiza y la presión a la que se expone no es una tarea fácil de asumir por cualquier docente. Además, debemos recordar que no supone un aumento en el salario del profesorado sino tan solo una reducción horaria de 5 horas (en la actualidad 5 o 6 sesiones de cuarenta y cinco minutos) lo cual no siempre es respetado por el Jefe de Estudios, que ante la necesidad por falta de personal, utiliza dichas horas para la sustitución de algún docente.

Pero después de unos comienzos duros y gracias a la estabilidad e incorporación de los nuevos docentes en el centro, una maestra de primaria- bilingüe se hizo cargo del puesto bilingüe durante dos años en el curso 2009/2010, creo recordar. Tomándose la decisión de ir rotando cada dos años el puesto por los distintos profesores con ese mismo perfil. (R. Acosta, comunicación personal, 28 de septiembre de 2015)

Dicha decisión tiene ventajas e inconvenientes. Por ejemplo, gracias a esa rotación los docentes que realizan esa labor, comprenden lo difícil que es llevarla a cabo y por lo tanto, valoran con mayor ímpetu las decisiones que deben tomar. Sin embargo, comenzar de cero cada dos años puede crear un

retroceso en el avance del proyecto. Más aún si la persona encargada de liderarlo no posee las destrezas y habilidades necesarias para ello.

Tras la tercera rotación, en el curso 2016/2017 se decide seguir con la misma coordinadora que llevaba realizando su labor desde el curso 2014/2015. Puesto que no existía ningún miembro del equipo bilingüe que quisiera hacerse cargo de él. Asumiéndolo la coordinadora actual por voluntad propia.

Durante estos últimos tres años escolares se han alcanzado varios logros de los que podemos destacar tras su observación:

La coordinación de las actividades del profesorado bilingüe, con el maestro de música, para las actuaciones realizadas, con objetivo de celebrar las efemérides.

La coordinación de la elaboración del proyecto bilingüe y del currículo integrado en el marco del Proyecto de Centro.

Tener informado de las actividades formativas del profesorado bilingüe a través de boletines informáticos.

Proponer actividades de perfeccionamiento lingüístico o iniciación en la lengua extranjera para padres y madres y personal no docente del centro. Invitándolos a la realización de un lipdub y a las actuaciones y obra de teatro bilingües realizadas u organizadas dentro del centro educativo.

La coordinación de las reuniones del equipo docente bilingüe, además de los maestros de lengua extranjera, con el objeto de

adaptar el currículo integrado de las lenguas y las áreas y materias no lingüísticas. (Las reuniones entre profesores especialistas en inglés, tutores, auxiliares de conversación, son la base de este proyecto, la palabra clave es coordinación, ya que estos profesores trabajarán juntos en el aula).

Establecer el horario de los ayudantes lingüísticos, quienes deberán apoyar la labor de todo el profesorado directamente involucrado. Así como velar por su cumplimiento.

La participación en todas las reuniones del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica de manera voluntaria.

Establecer la interlocución con los demás Centros Bilingües y con los responsables del Plan de Fomento del Plurilingüismo en las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación. Para ello se organiza una reunión a principios y al final de cada curso escolar con la responsable provincial de plurilingüismo. También una reunión anual con los IES (Almenara) de recepción de los alumnos, pero que ni si quiera está invitada el coordinador bilingüe de forma oficial.

Además de estos objetivos ,gracias a la coordinadora actual del CEIP Fran junto con la del CEIP North se ha llegado a crear una microred, pionera en la provincia de Málaga. Que tiene como objetivo paliar la figura aislada del coordinador bilingüe, para así poder paliar la dura carga de trabajo a la que está expuesta, teniendo una red de apoyo externo, para facilitar su labor y homogeneizar su práctica. Su objetivo final lo podríamos definir como la rentabilización del trabajo, y la permanente información de las nuevas prácticas bilingües. Esto da lugar a compartir materiales, planificar encuentros frecuentemente, así como la creación de grupos de trabajo para ir disminuyendo barreras.

Las reuniones de coordinación se llevan a cabo en un horario que se plantea por los profesores implicados directamente en el proyecto. Pero para ello tuvieron que contar con la aprobación y ayuda de los Jefes de Estudio para permitirles hacer coincidir los horarios de coordinación en el mismo periodo de tiempo.

Gracias a su fructífera puesta en escena, las coordinadoras de ambos colegios han formado parte de las jornadas de bilingüismo provincial para difundir esta buena práctica educativa y poder a su vez fomentarla. Lo que nos hace pensar que hemos pasado de unas coordinadoras que no sabían ni lo que tenían que hacer, a ser punto de referencia de otras coordinadoras. Lo que nos hace reflexionar que todo proyecto educativo necesita de tiempo y formación para poder ser llevado a cabo de una manera eficiente.

5.2.1.9. El profesor ANL.

En la enseñanza bilingüe, los profesionales del centro educativo tienen un papel fundamental como guías y facilitadores de los aprendizajes. El compromiso y buen hacer del equipo bilingüe puede ser determinante para ofrecer a el alumnado una preparación adecuada que les permita llegar a alcanzar una competencia lingüística optima al igual que desarrollar las distintas competencias claves.

Para conocer el trabajo que realizan los docentes del CEIP Fran, debemos hacer un análisis de cuál es el personal que compone la plantilla bilingüe destinado a atender al bilingüismo en dicho centro.

La plantilla bilingüe se componía de 8 profesores ANL en el curso académico 2013/2014. De los cuales 6 tenían una tutoría e impartían fuera de ella las asignaturas de ANL en al menos un

grupo más. Además, había una docente que se dedicaba exclusivamente a dar ANL en el tercer ciclo puesto que todos los tutores de ese ciclo no eran bilingües. Y suponíamos que a medida que el claustro se fuera renovando el número de ANL iría aumentado. Es decir, las plazas de primaria pasarían a ser de primaria-bilingüe (C. Ventura, comunicación personal 28 septiembre de 2015).

La distribución que se podía realizar de esta manera, daba lugar a que los ANL que realizaban la función de tutores podían estar en sus clases mayor tiempo, lo cual repercutía positivamente en la estabilidad del alumnado, su seguimiento académico así como favorecer la enseñanza por proyecto. De igual modo, el profesor ANL impartía la asignatura de inglés, siendo los seis profesores maestros de inglés, pero que actualmente estaban ocupando plaza de primaria-bilingüe, hacía muy viable dicha posibilidad puesto que contaban con las habilidades y destrezas necesarias para ello.

Pero como consecuencia de las instrucciones bilingües del 2014/2015, ese curso académico se produjo una reducción de un docente en este centro educativo. Según las administraciones educativas, los centros de primaria mantuvieron todos los puestos bilingües ocupados por profesorado definitivo sin hacer reducción de ellos o desplazamiento del docente derivado del modelo con el que se estuvo trabajando hasta el curso 2013/2014. Aunque se ha ido actuando progresivamente sobre su plantilla para procurar su convergencia hacia el nuevo modelo, que se calcula en un maestro o maestra para atender cada tres grupos bilingües. No teniendo repercusión en dicha plantilla hasta el próximo curso escolar 2016/2017. Puesto que hubo una jubilación de un docente ANL en septiembre del 2016 que fue reemplazada por una interina, pero que para el curso 2016/2017 será anulada dicha plaza, quedando la plantilla con tan solo 5 profesoras con el perfil primaria-bilingüe.

Es decir, que en el transcurso de tres años académicos se ha disminuido la plantilla en dos docentes, puesto que debemos recordar que además de la jubilación, el puesto del docente que pertenecía a la plantilla provisional o interina con la que se contaba en el curso 2013-2014, fue eliminada al curso siguiente al implantarse el sistema de tres docentes ANL por aula. Este centro consta de 16 unidades en la actualidad, por lo que le corresponde tan solo 5 docentes de ANL.

Durante estos dos últimos años académicos se ha intentado fructíferamente mantener el mayor tiempo posible al tutor en su aula, haciendo mayor esfuerzo para que en el primer ciclo, sus tutores pudieran impartir todas las asignaturas instrumentales. Con ello, los docentes ANL eran asignados de forma casi dictatorial a tener que cubrir los puesto del primer ciclo. Aunque tras meses de negociación, el curso pasado, una de las maestras de lengua extranjera fue asignada como tutora de un primer curso, con el objetivo de impartir todas las instrumentales en su tutoría y así poder liberar a un docente ANL para poder elegir libremente entre seguir con tutoría durante dos cursos más o optar por un primero. Sin embargo, para el próximo curso académico, el pronóstico es bastante incierto, al no poder ser cubierto todas las horas de ANL más las instrumentales por falta de personal.

Esta situación deriva de una decisión política y de intereses personales por parte de la plantilla de docentes de primaria, que no habiéndose reciclado académicamente veían peligrar cada vez más sus puesto de trabajo. Por lo que, con el apoyo de los sindicatos, se creó este modelo de enseñanza bilingüe que sin duda ha sido criticado por los sectores probilingües y aplaudido por sus detractores. Tal y como nos expresa nuestra entrevistada, el antiguo sistema hacía posible una evolución positiva de las enseñanzas bilingües a coste cero, puesto que iba cambiando los maestros de primaria por los de primaria bilingüe a medida que estos iban jubilándose y por lo tanto los centros bilingües irían aumentando los docentes ANL lo cuales podrían hacerse cargo de las asignaturas instrumentales además de las ANL.

Resultando más beneficioso para el alumnado al estar expuesto un mayor número de horas con un profesor bilingüe y no tener que estar constantemente cambiando de rutinas.

Contábamos con un profesor con perfil infantil-bilingüe que se encargaba de dar todas las horas de inglés en infantil. Para cubrir las horas de lengua extranjera contábamos con dos profesores de dicha especialidad pero además los ANL impartían inglés en su tutoría. (G. Sarmiento, comunicación personal, 17 de noviembre de 2015).

Tal y como nos relata nuestro testimonio, educación infantil contaba con un profesor infantil-bilingüe, lo cual garantizaba la especialización de la enseñanza de un idioma en esa etapa, la cual difiere en gran medida con la etapa de primaria a nivel metodológico. En caso de no haber dispuesto de ese recurso, la dirección del centro, la cual es competente para ello, atribuiría la carga horaria correspondiente al profesorado que pueda asumirla, siempre y cuando el docente dispusiera de la acreditación B2 necesaria para este fin. Sin embargo, tras las instrucciones de la enseñanza bilingüe para el próximo curso escolar 2014/2015, que se publicaron a finales del curso escolar (2013/2014) se dejó de adjudicar ese perfil para centro. Como consecuencia se vio disminuida la plantilla bilingüe, la cual fue remplazada por un apoyo para infantil, función que también venía realizando el perfil infantil-bilingüe con las horas sobrantes el cual era la mitad de su horario lectivo. Es decir, diez horas y media eran empleadas para la enseñanza de la lengua extranjera y el resto hasta veinticinco realizaba la función de apoyo.

Como consecuencia de la aplicación de las nuevas instrucciones, el equipo directivo se vio obligado a asignar a una de las dos maestras de lengua extranjera a impartir clases en esa etapa. Esta maestra tuvo que asumir el gran peso de llevar a cabo la enseñanza de aulas. Puesto que a la disminución del docente de infantil, se tenía que sumar las horas lectivas de

las unidades que anteriormente se hacían cargo los ANL con sus correspondiente tutorías. Para que pudiera existir, al menos, dos docentes, además de la persona auxiliar de conversación, impartiendo la lengua extranjera al alumnado educación primaria, diversificando la estimulación oral y escrita de la L2 y pudiendo beneficiarse de una minimización de la transmisión de errores y de diferentes modelos con sus diversos acentos. Pero aumentado el número de maestros que interactúan con el alumnado, siendo negativo sobre todo en el comienzo de la etapa de primaria.

Siendo paliada esta situación al siguiente curso escolar con la asignación de un docente más de lengua extranjera, el cual fue solicitado en la planificación de plantilla en diciembre 2014.

En la actualidad el centro se enfrenta a la discontinuidad de la plantilla, puesto que se trata de una plaza no definitiva y en consecuencia va cambiando de personal todos los cursos académicos. Esto hace que la adaptación a principio de curso sea más difícil tanto para el alumnado como para el docente, puesto que se tienen que ajustar a la organización de las aulas y del centro. Existiendo una pérdida de esfuerzo al no poder renovar para el siguiente año escolar. Esto, sin duda, hace que exista una disminución de la calidad de la enseñanza.

Sin lugar a dudas la posición del docente ANL se ha ido degradando poco a poco durante los últimos años pasando a ser un tipo de especialidad como Educación Física o Lengua Extranjera y perdiendo su función integradora. Por tanto la aplicación del currículo integrado de las lenguas se ha ido dificultando, llegando a ser en ocasiones imposible su implementación por la falta de tiempo para poder coordinarse todos los profesores que forman el equipo docente de cada aula.

Si las instituciones educativas realmente quisieran mejorar las enseñanzas bilingües tienen a su alcance la posibilidad de hacerlo sin tener

que asumir coste alguno por dicha medida. Pero como tantas veces, los intereses particulares se interponen en los educativos.

5.2.2. Estudio de caso Chloe

Este centro ha sido sin duda el más difícil de estudiar por la dificultad que hemos encontrado a la hora de recopilar documentación o realizar entrevistas en profundidad pues el equipo directivo no ha sido muy receptivo a dicha investigación.

5.2.2.1. Descripción del contexto.

Este centro educativo se encuentra en un lugar privilegiado a nivel geográfico. Situado dentro de un parque natural de alto valor natural y de antepasado árabe. A una altitud de 540 metros. Sin embargo, en la actualidad se ve afectada por la lejanía y el difícil acceso a ella. Esta localidad se encuentra a 60 km de Málaga a través de carreteras comarcales y locales.

Sus habitantes se dedican principalmente a la construcción, la agricultura, la ganadería y el sector servicios. La mayor parte de la población trabaja dentro del pueblo aunque también encontramos algunos habitantes que deben trasladarse a diario fuera de su localidad para poder ejercer su profesión.

El centro educativo consta de varios edificios, entre los que se encuentran las viviendas de los maestros ya en desuso. A lo largo de esta última década ha sufrido varios reajustes a nivel espacial por la reducción de alumnado. Debemos saber que hablamos de una localidad con 1.737

habitantes censados en el 2.015. Por lo que en el centro, es fácil encontrar reagrupación de alumnado en el aula dependiendo de cada año escolar.

El número de alumnado fluctúa sobre los 110 y 115. Teniendo en cuenta que se imparten tres etapas educativas, Infantil, Primaria y primero y segundo de Educación Secundaria.

Pese a ser una localidad pequeña, el centro escolar es de grandes dimensiones. El cual cuenta con casi todas las instalaciones necesarias para un buen funcionamiento, tales como un gimnasio, una biblioteca, un salón de acto, comedor, una sala de música, una sala de profesores, un pequeño laboratorio y sala de tecnología, etc.

5.2.2.2. Percepción del bilingüismo.

Aunque en los últimos años la localidad donde se sitúa el centro se ha visto afectada positivamente, por la influencia de un turismo procedente del norte de Europa mayoritariamente, dicho incremento no ha sido tan afluente como en la costa y por lo tanto, la población no ha sentido la necesidad del aprendizaje de una lengua extranjera como en otros pueblos cercanos.

El centro es bilingüe porque hay una placa que lo pone en la entrada del colegio, pero yo no veo ninguna diferencia con lo que estudiaba mi niño mayor cuando no era bilingüe y ahora con el pequeño. No sé, igual le dan más horas de inglés, pero la verdad es que no lo sé. (A. Hierrezuelo, comunicación personal, 15 de mayo de 2013)

Aunque nos quedemos algo sorprendidos con la declaración de una madre del centro, durante nuestro periodo de investigación en este centro, podemos afirmar que es la percepción general que tienen las familias del

centro.

De igual modo, el profesorado de ANL en primaria no percibe el bilingüismo como algo prioritario si no más bien secundario.

Aquí se da el temario como siempre y luego se les da cinco o seis palabras en inglés de cada tema, pero eso no es evaluable, simplemente para cubrarnos las espaldas. (M.López, comunicación personal, 14 de mayo de 2013).

Tras dichas declaraciones nos dimos cuenta que este centro tenía realmente el cartel de bilingüismo colgado en la entrada del centro y poco más. No existía una implicación mínima por el proyecto ni desde los docentes ni del equipo directivo.

Nuestra percepción del bilingüismo de este centro, al igual que de otros proyectos, es que era simplemente un proyecto más de los que están de moda, solo cara a la galería y por ello se unió a la red de centros de esta tipología, pero a lo largo de su implementación no ha habido intención alguna por desarrollarlo. Así lo refleja el comentario de un miembro del equipo directivo:

El proyecto bilingüe nunca ha funcionado en este centro, igual tendríamos que pensar en dirigirlo algún día, pero como hay tantas cosas que hacer...(J, Pira, comunicación personal, 16 de mayo de 2013).

Es evidente que si desde el centro no se promueve unos objetivos a conseguir relacionados con las enseñanzas bilingües, las familias no van a ser participes o ver la importancia de ese proyecto. Más aún cuando hablamos de una población rural donde el aprendizaje de una lengua extranjera no está tan

aceptado como en otras poblaciones.

5.2.2.3. La formación del docente implicado.

Durante nuestro periodo de investigación en el curso 2012/2013, se estaba llevando a cabo un grupo de trabajo para desarrollar las competencias en matemáticas y durante el curso escolar posterior 2013/2014 se realizó otro para trabajar las inteligencias emocionales.

En este centro no ha existido grupos de trabajo, para la elaboración de su propio material de acuerdo con las necesidades educativas del alumnado bilingüe. Si no que ha sido realizado de forma individualizada en el caso de varios profesores de primaria o simplemente no realizada .

A la misma vez, los docentes participaron en los cursos organizados por el CEP de la Axarquía, pero ninguno relacionados con la temática de la adquisición de una lengua extranjera o de las enseñanzas bilingües.

Había dos docentes que asistían y participaban en la escuela de idiomas para el aprendizaje de inglés y francés. También hubo un grupo de docentes habían realizado formación fuera de España.

Yo recuerdo que estuvimos dos semanas en Bristol y que aprendí bastante inglés y me lo pasé muy bien, todo hay que decirlo. Pero como no he seguido, ya a penas me acuerdo de lo básico (J, Pira, comunicación personal, 16 de mayo de 2013).

Varios miembros del claustro solicitaron y fueron aceptadas, estancias en otros países a comienzo de la implementación de este proyecto (intercambio con otros países y programa de profesores visitantes). Aunque estos docentes no imparten asignaturas de ANL en la actualidad, por aquel entonces se comprometieron en formarse para poder llegar a adquirir el nivel B1. De lo que

se deduce que a comienzo del programa plurilingüe hubo una inversión de dinero, no siempre bien administrada, y que ahora vemos la falta de ese tipo de inversiones.

5.2.2.4. La interculturalidad y el bilingüismo.

Este es un centro en el que alumnado de origen extranjero predominante es el de familias de origen marroquí, varias de origen sudamericano y dos alumnos de Reino Unido.

El alumnado marroquí en general domina la lengua castellana porque han nacido en España y además la lengua árabe que es la que se habla en casa, por lo que ellos ya son bilingües aunque no sea en la lengua que estudiamos como L2 en el colegio. En muchos de los casos muestran una cierta facilidad hacia el aprendizaje de otra lengua, ya que ellos tienen trabajada la asimilación lingüística de una lengua extranjera. No obstante, todo dependerá de cada caso.

Con respecto a las familias de este alumnado, vemos que aunque no hablan bien el español, consiguen entender lo que se les dice en la mayoría de los casos (en otros, el traductor es el hijo o hija), y se expresan con bastantes errores gramaticales (pero entendible).

Uno de los alumnos de origen inglés lleva en el centro un par de años, pero han sido capaces de adaptarse perfectamente a su nuevo ambiente escolar y comprende y hablan castellano (con bastante acento inglés), por lo que en las clases no se requiere una adaptación especial para ellos. Es cierto que las familias de ellos no dominan el español, menos que las de origen marroquí, como nos comenta una tutora de dos hermanos ingleses:

Estas familias asisten a las tutorías en presencia de alguno de sus hijos que les ayuda como traductor, porque aunque en la mayoría de los casos hacen ver como que entienden lo que les estas comentando, pero en realidad no es así. Me ha ocurrido en varias ocasiones que les he dicho algo me lo han afirmado con la cabeza, pero después no lo habían entendido. (R. Escudero, comunicación personal, 15 de mayo de 2013).

Esto se debe a que las familias viven en comunidades del mismo origen o bien aisladas, esto hace que sus relaciones con familias de origen español sea prácticamente nulo y por lo tanto no lleguen a aprender el idioma. También, en este caso podría dirigirse la tutora a los padres en la lengua de la familia, puesto que es una maestra bilingüe pero esto nos decía al respecto:

A mí no me ofrece ninguna dificultad dirigirme a ellos en inglés, puesto que domino el idioma (no siempre es lo mismo en todos los casos), pero pienso que son ellos los que debería de hacer el esfuerzo por integrarse y empaparse de la cultura del país donde viven. (R. Escudero comunicación personal, 15 de mayo de 2013).

Esta opinión es fácil encontrarla en algunos maestros y maestras, pero pensamos que desde el colegio deberían de existir y planificar actividades dirigidas a que estas familias se integrasen en la escuela. No solamente les ayudaría a éstas a su integración, sino que serían de gran ayuda para la adquisición de la lengua en clase para nuestro alumnado. Al igual que el auxiliar de conversación nos aporta un escalón más respecto a una necesidad comunicativa por parte de nuestro alumnado, las familias lograría que esto se extendiese.

Por otro lado, el alumnado inglés se sentiría orgulloso de ver como su padre y madre son parte importante dentro del aprendizaje de sus compañeros

y dentro del colegio.

Como ocurre en muchos colegios tenemos unos recursos importantes a nuestra disposición que no son aprovechados correctamente, recursos muy económicos y sobre todo muy útiles como son las familias.

En esta ocasión hemos hablado con la madre de uno de los alumnos de habla inglesa sobre su implicación y como ve a sus hijos en el centro, dicha entrevista se realizó en inglés y ha sido traducida al español:

En ninguna ocasión he asistido al colegio para actividades en las que mi colaboración haya sido útil, es cierto que de donde yo vengo, las familias suelen estar más implicadas en la enseñanza. En ciertas ocasiones he asistido, pero solamente para espectáculos de Navidad o final de curso.

Mis hijos están muy contentos con sus compañeros, su integración en el centro ha sido total y han conseguido muchos amigos, en ningún momento hemos visto ningún tipo de rechazo por parte de los demás compañeros y compañeras. (P. Harwed, comunicación personal, 16 de mayo de 2013).

Es un punto a trabajar en muchos centros, la incorporación de las familias y más aún de las de la lengua objeto de estudio. Esta madre como hemos comprobado, echa de menos el estar más presente en la educación de sus hijos. Debemos ser conscientes de este hecho, planificar de manera que los integremos en la enseñanza.

Aunque las familias marroquíes, no nos aportarían conocimiento de la lengua inglesa, pensamos que ayudarían a crear un ambiente más distendido en clase, aportarían como las inglesas cultura de otros países y nos ayudarían a apreciarlas. Algunas de las más conocidas son la creación de talleres de

comida, en los que cada familia aportaría junto con sus hijos diferentes puestos con comidas típicas de sus países, ya sean ingleses, rumanos o marroquíes. Sin duda, esto nos ayudaría a evitar ciertos casos de desprecio hacia los demás e integrarlos a ellos y a nosotros en otras culturas y no a despreciarlas como sucede en más situaciones de las deseadas.

5.2.2.5. La metodología aplicada en el aula.

En este colegio no encontramos una metodología definida para el aprendizaje de la lengua, se ha creado un camino claro que ayude a una asimilación del idioma. No existe una base de recursos y actividades claros orientado a facilitar que el alumnado vaya adquiriendo los conceptos y el idioma.

En esta opinión de una maestra llegada al colegio este año podemos ver con claridad lo que anteriormente hemos comentado.

Me ha sorprendido, para mal la forma de llevar el bilingüismo en este colegio, limitándose a dar una lista de vocabulario en cada uno de los temas que se imparten y que el alumnado se lo aprenda sin más. Posteriormente, este vocabulario ni siquiera entra como parte evaluable dentro de los exámenes.

Creo que debería cambiar drásticamente la forma de ver el bilingüismo en este colegio, porque de esta forma está claro que no funciona. (R. Veringueada, comunicación personal, 15 de mayo de 2013).

Como vemos, el profesorado se da cuenta de que esto no funciona, el limitarse a suministrar una serie de vocabulario y aprenderlo sin más, conlleva que en una semana este vocabulario haya desaparecido. Creemos que se debe enfocar de otra forma el aprendizaje bilingüe, porque si esta es la

concepción seguro que no avanzaremos.

Esta misma profesora nos comenta algunas de las actividades que llevaba a cabo en su colegio con objeto a que el alumnado consiguiese una mayor asimilación de contenidos y vocabulario.

En mi anterior colegio, cada trimestre creábamos un contexto de aprendizaje y las clases eran cambiadas por completo adaptándolas a aquello en lo que queríamos centrar o introducir a nuestro alumnado. Ellos y ellas vivía realmente lo que habíamos creado, se realizaban tareas enfocadas a este nuevo contexto y el vocabulario que se aprendía era asimilado prácticamente sin darse cuenta por el alumnado. Se realizaban concursos, teatros y juegos siempre centrados en el contexto creado y además de pasárselo en grande tenían una asimilación de la lengua increíble. (R. Veringueada, comunicación personal, 15 de mayo de 2013).

Vemos que aunque en este colegio no esté funcionando correctamente, en otros las cosas se están haciendo realmente bien. Esto nos da la esperanza de que en algún momento esto cambie en nuestro centro, pero para ello se necesita una actitud real de cambio, para ello se necesita un gran empujón desde la coordinación y una gran implicación del profesorado.

5.2.2.6. El auxiliar de conversación.

Debido a la localización del centro educativo, no es fácil que los auxiliares de conversación se sientan gratificados por la asignación de su destino. En muchos casos han renunciado o cambio de opinión al comprobar donde se encontraba el centro y su inexistente transporte público. Ofreciendo como única ventaja el poder trabajar tres días en vez de cuatro.

Having been a last minute change from another placement, coming to this village to work as an English Language Assistant meant a change in expectations. Nevertheless, the reasons for coming to Andalusia was: I wanted a break from studying after having graduated from university, to go somewhere sunny, all the while improving my spoken Spanish. I wanted to be closer to home and given that I had never explored the South of Spain, it was an opportunity that presented itself to me somewhat serendipitously. (J. Wright, comunicación personal, 16 de mayo de 2013).

Como vemos sus primeros objetivos eran aprender español, viajar y disfrutar del sol. Propósitos que se repiten en la mayoría de los auxiliares que eligen Andalucía como destino para su estancia. Pero cuando llegan al centro se encuentran con otra realidad muy distinta:

Teaching elementary level Science should, in theory, be a manageable task but it has been quite the contrary. The syllabus provided far too much detail, and I found myself reading the textbooks and thinking that they would be quite advanced even for students whose first language is English. Still, I persevered and very glad to have done so. (J. Wright, comunicación personal, 16 de mayo de 2013)

Los auxiliares de conversación se dan cuenta, al igual que los docentes, que el aumento de horas en la etapa de infantil sería esencial si realmente quisiéramos mejorar las enseñanzas bilingües.

Although toddlers are able to absorb information at an impressive rate, I feel that they require more contact time with the conversation assistant in order to consolidate the syllabus. It is a shame that there is still a long way to go in terms of integrating the

infant school curriculum with that of the bilingual programme. That said, the staff have been very welcoming and the children have been a delight to teach. (J. Wright, comunicación personal, 16 de mayo de 2013)

Así como una clara integración del currículo de infantil, con la asignatura de inglés ,junto el apoyo del auxiliar, es totalmente necesaria para el buen funcionamiento del proyecto.

Although I would have been more than happy to renew, I am unable to because I will be starting my master's degree in September. If I were to repeat I will feel confident in working with children in an educational setting. On a similar note, I have gained lots of various skills applicable to any career I might take up in the future. It is a rather special skill, holding the attention of a crowd for more than a few minutes and teaching is probably the best way to become an expert. At any rate, it has been an unforgettable experience, and I would certainly recommend it to whomever may want to take it up in the future. (J. Wright, comunicación personal, 16 de mayo de 2013).

Tal y como reflexiona el auxiliar, durante este año escolar ha ido adquiriendo las habilidades necesarias para afrontar dicho trabajo y que si tuviera la oportunidad de repetir se sentiría más seguro de si mismo y podría realizar su tarea de una manera más eficiente. Sin embargo, las administraciones educativas no gestionan esta posibilidad de manera eficaz, pues si un auxiliar quiere repetir no se le asegura el puesto en el mismo centro educativo aun teniendo un informe muy favorable por parte de la coordinadora bilingüe y el equipo directivo. ¿Por qué no valoramos el buen trabajo y la experiencia profesional del auxiliar?

5.2.2.7. Actitud hacia las enseñanzas bilingües.

Quisiéramos destacar, que pese a la voluntad que hubo en un principio por la implantación del bilingüismo en el centro, tanto por parte del profesorado, familias y alumnado, esta parece haberse diseminado.

Quizás, las familias al ver que esto no ha repercutido en avances notables en el conocimiento de la lengua extranjera, haya hecho que deseen o bien que cambien o que se dedique más tiempo a otras áreas, recogemos la opinión de María, madre de una niña de cuarto curso de primaria:

Cuando se empezó con el programa bilingüe todos creíamos que nuestros hijos en pocos años sería unos máquinas hablando inglés, pero en realidad los que más han avanzado han sido los niños que están apuntados a clases particulares, a mi hija le cuesta mucho incluso estando en clases particulares y me dice que no le gusta cuando hablan en inglés porque no se entera de nada. (R.Candelario, comunicación personal, 13 de mayo de 2013).

Éste como comentamos anteriormente, es el sentir más general por parte de las familias, primero hay que inculcarle a los hijos/as un aprendizaje que repercuta en los deseos de asistir a clase, si conseguimos esto, conseguiremos que avance. Consiguiendo niños/as entusiasmados, conseguiremos familias entusiasmadas y si no, el efecto contrario. Dinamizar las clases, formación pedagógica y comunicación, son puntos importantes a reforzar para conseguir mejorar los resultados.

También tomamos la opinión de una maestra que precisamente es la tutora de la alumna de cuarto de primaria anteriormente mencionada.

Yo la verdad es que en mis clases me limito a hacer lo que desde la coordinación me señalan, esto es listas de vocabulario relacionadas con el temario y mi clase normal en español. Yo sé que esto no funciona y lo aburrido que resulta para mi alumnado, pero si los demás no se preocupan no lo voy a hacer yo. (R. Escudero, comunicación personal, 15 de mayo de 2013).

Si no existe un interés real por los responsables bilingües, el profesorado se sentirá como un tanto abandonado por ellos y verán que no tiene una importancia real el aprendizaje de contenidos a través de lengua extranjera. Tampoco debemos dar la respuesta fácil, si ellos no, yo tampoco, como profesionales debemos reconocer lo mejor para nuestro alumnado y en ocasiones tomar las decisiones más idóneas para mejorar la adquisición de contenidos y aprendizaje de la lengua.

Por último, hemos recogido el punto de vista de un alumno de sexto, el cual nos muestra su desilusión y pasividad hacia el aprendizaje de la lengua extranjera.

Mis compañero y yo cuando estamos en clase, la verdad, es que nos aburrimos, lo que aprendo se me olvida al poco tiempo y estoy deseando que llegue la hora de Educación Física o irme a casa. Tengo unas ganas tremendas de dejar este colegio y irme al instituto. (E.Postigo, comunicación personal, 16 de mayo de 2013).

Como podemos comprobar, que un alumno te diga esto siendo maestro te duele bastante, si sientes realmente lo que haces deseas por todos los medios que se sientan bien en clase, verles entusiasmados, y si no lo consigues por lo menos que hayas hecho todo lo posible para conseguirlo.

5.2.2.8. El coordinador bilingüe.

La coordinación bilingüe en este centro deja mucho que desear. El coordinador fue elegido porque no había candidatos voluntarios en la plantilla fija y un interino que permanecí en el centro un solo año, fue seleccionado. No existen las reuniones bilingües, simplemente esporádicamente algún tipo de instrucción para hacer alguna actividad (también casi inexistentes).

Tomamos como referencia la opinión de una maestra que permanece en el centro desde que es bilingüe:

Este año veo que el tema bilingüe no está funcionando, pero es que los anteriores tampoco. Cada vez el problema es alguno, pero casi siempre radica en la falta de coordinación y de iniciativa para que realmente funcione, para que un colegio sea bilingüe como éste mejor que siga como estaba en un principio y esas horas dedicarlas a que adquieran los contenidos y no a perder el tiempo en algo que como vemos año tras año no funciona. (M. López, comunicación personal, 16 de mayo de 2013).

Sinceramente es lamentable oír esta opinión desde un compañero del centro, pero en realidad es un sentir sincero y de agradecer, si compruebas que algo no funciona caes en la desesperanza y si no funciona para qué mantenerlo para el solo hecho de decir que es un centro bilingüe cuando en realidad no lo es. Quizás algún año tenga una coordinación que haga que funcione en algún momento, pero a tenor de la opinión de María esto aún no ha ocurrido.

Otra opinión fundamental es la del coordinador bilingüe, que nos ofrece

otro punto de vista que aunque nos lleva a la obtención de la opinión anterior es conveniente conocerla.

Para mí es mi primera experiencia como coordinador, jamás lo he sido en otro centro y estoy aprendiendo como funciona el centro y cuales son mis funciones reales en el centro. También me echa un poco para atrás, que cuando haya conseguido adaptarme y ponga algo en marcha y al siguiente año, que yo no esté, todo se abandone. Por otro lado, no veo un entusiasmo real por parte de mis compañeros, no hay un apoyo y me comentan que les cuesta tener que preparar materiales adicionales después de su horario laboral. (J. Sánchez, comunicación personal, 16 de mayo de 2013).

No todo el peso puede recaer sobre el coordinador, que aunque es el motor de arranque, necesita del apoyo de los demás para que esto funcione, si no es así seguramente no funcione. Para este coordinador por falta de experiencia y de continuidad también es algo más difícil, por tanto el apoyo debería ser mayor si queremos que realmente funcione.

El profesor ANL.

Al igual que en otros centros educativos de Andalucía el profesor ANL ha sufrido continuos recortes tras los diversos cambios legislativos que han ido beneficiando a la especialidad de primaria y otras especialidades, en decremento de la plantilla primaria – bilingüe.

Durante el curso 2012/2013 contaba con cinco profesores de ANL, cuatro de ellos impartían clase en primaria y el restante a los dos grupos de la ESO. De los cuales, uno de ellos había obtenido hace poco su destino fijo en el centro, tres habían obtenido la plaza por comisión de servicio en puesto

bilingüe , siendo funcionario y el restante era interino y se le había adjudicado una vacante para todo el año. De los tres funcionarios, dos habían pedido un permiso por maternidad por lo que fueron sustituido con casi un mes de retraso por dos interinos.(J, Pira, comunicación personal, 16 de mayo de 2013).

Es evidente la inestabilidad de la plantilla que realmente hace casi inviable una perspectiva de planificación a largo plazo. Para ello sería necesario tener un equipo directivo muy eficaz y competente de orientar a la nueva plantilla al igual que tener una plantilla fija capaz de ayudar a las nuevas incorporaciones. En este caso ambos pilares fundamentales fallaban. Al que se le sumaba la falta de un proyecto educativo sobre el bilingüismo.

Cuando llegué me sentí totalmente perdido, no me enteré de quien era el coordinador bilingüe hasta después de un mes, porque como está en el otro edificio, pues ni había hablado con él. Con mi compañero de edificio si me comunico pero como yo so el único que da a primer ciclo, no tengo a nadie con quien compartir ideas o proyectos nuevos. Cuando le pregunto como se hace las cosas aquí, ellos me dicen que cada uno hace lo que puede o quiere. Y yo que no tengo mucha experiencia. Este es mi segunda asignación pero la primera en un colegio tan pequeño como este. (R. Escudero, comunicación personal, 15 de mayo de 2013)

Nos encontramos con una situación muy común. Todo docente nuevo necesita ser guiado durante sus primeros meses en el centro, ya sea interino o funcionario, pues cada centro tiene diferentes formas de trabajar y no debemos ser consciente de cuales son los principios educativo de cada centro para poder llevarlo a cabo. Es verdad que la mejor manera de aprender es a través del ejemplo de los compañeros pero si este no existe o es erróneo, el equipo directivo debe ir encauzándolo.

5.2.3. Estudio de caso Grillo

A continuación vamos a conocer los resultados de nuestro estudio de caso, el cual hemos utilizado el seudónimo Grillo, puesto que al igual que con el resto de los casos y personas que forman parte de esta investigación quedarán en el anonimato. Para ello, haremos una exposición de los datos que hemos ido recogiendo, la cual irá seguido de nuestra interpretación todo ello dentro del contexto del centro educativo Grillo.

5.2.3.1. Descripción del contexto.

Analizando el entorno del centro, nos situamos en la zona sur de Andalucía, en la parte oriental de la provincia de Málaga. El núcleo urbano se levanta sobre una zona de carácter montañoso elevada de una altitud media. Esta localización hace que exista un clima bastante frío durante los meses de invierno y caluroso durante el periodo veraniego.

El Centro cuenta de once aulas, con tres unidades de infantil, seis de primaria y dos de secundaria. Todas ellas distribuidas en cinco edificios en total: dos edificios principales unidos por un pasillo y tres complementarios. Además consta de un gimnasio (aunque se queda algo pequeño para ubicar a todo el alumnado), biblioteca, sala de audiovisuales, aula de integración, sala de profesores (también muy reducida incluso para el corto número de maestros y maestras), dirección, secretaría, almacén, tutoría y dos patios pequeños. Debemos pensar que hablamos de una arquitectura muy antigua la cual no se adapta a las necesidades actuales.

El centro de referencia se encuentra situado en la zona noroeste de la

localidad, rodeado por un enclave privilegiado de la naturaleza y espacios verdes. Esto hace que algunos alumnos precisen de transporte escolar puesto que proceden de diversas pedanías, donde en el pasado contaban con sus propios colegios pero que con el paso del tiempo y la disminución de la población se han ido cerrando paulatinamente.

Consecuencia directa del transporte escolar es el horario lectivo que se ha visto afectado a esta reciente situación. El alumnado de primaria comienza su jornada de estudio a las 9:30 y la termina a las 2:30. Esta medida se tomó teniendo en cuenta la edad tan temprana del alumnado y el trayecto de más de cuarenta y cinco minutos que están expuesto alguno de los alumnos.

Además, se cuenta con un comedor escolar que debido a su situación, fuera del recinto escolar, y a la organización del transporte, se establece en un solo turno. Este alumnado, debe de acatar una serie de normas durante el trayecto al centro y durante las comidas del comedor, para el buen desarrollo del mismo, de no ser así la Dirección del centro envía a la familia del alumnado citaciones para comunicar por escrito a su familia la norma no cumplida por su hijo o hija.

La población se encuentra diseminada en pequeños núcleos, con un porcentaje cada vez mayor de población extranjera (marroquíes e ingleses mayoritariamente).

Desde los años 90, este municipio ha sido colonizado por europeos, en su gran mayoría de habla inglesa. La economía y el futuro del municipio dependen en gran parte de estas personas en la actualidad. Así mismo el saber hablar inglés marca la diferencia a la hora de acceder a un puesto de trabajo y cada vez más en este pequeño pueblo.

Este centro de educación infantil y primaria de un municipio particular que se merece una enseñanza bilingüe particular. Conscientes de lo importante del dominio de la lengua inglesa, hace años que el colegio ha introducido el bilingüismo en las aulas. Siendo este centro es el primer municipio de la zona gobernado por una persona de origen extranjero.

La mayoría de las familias se dedican fundamentalmente al sector primario y secundario (construcción) y un bajo porcentaje al sector terciario (principalmente bares y restaurantes).

Respecto a la involucración de estas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, podemos destacar que asisten con asiduidad a las tutorías y por lo general son participativas en los diferentes proyectos o actividades que se lleven a cabo por parte del centro o el profesorado.

Por otra parte, el alumnado en general suele respetar las normas de convivencia y trabajar acorde a las exigencias del profesorado, aunque en algunos casos sea necesario la inclusión de este en clases particulares para reforzar sobre todo en los apartados de matemáticas y lengua extranjera (inglés) lo cual hace que el ritmo de aprendizaje mejore.

En general, según las variables que fueron medidas a través de los cuestionarios de contexto de la Evaluación de Diagnóstico, el ISC (índice socioeconómico y cultural) del centro durante el curso 2014/15 es de 0,07; lo que le otorgaba un nivel medio-alto.

5.2.3.2. Percepción del bilingüismo.

Podemos encontrar puntos de vista muy diferenciados con respecto al modo de ver el bilingüismo en el centro, como reflejan las opiniones que hemos

recogido en el centro. Por un lado, nos encontramos con opiniones muy radicales en el centro respecto al bilingüismo como la de Eva:

El bilingüismo lo único que está haciendo es que las asignaturas de Ciencias Naturales y Sociales no sean comprendidas de forma correcta por el alumnado, por lo tanto lo único que hace es entorpecer el proceso de enseñanza en estas materias. (L. Argentina, comunicación personal, 23 de noviembre de 2015).

Tomando esta opinión como referencia, podemos ver que aunque esta maestra tiene una apreciación muy negativa del bilingüismo, hay una gran cantidad de profesorado ya no solo este centro sino otros muchos colegios donde sus opiniones han creado una lucha contra de la implantación del bilingüismo.

Atendiendo a esto podríamos decir que si no se realiza de una forma correcta en la que todo el profesorado implicado en este programa trabaje coordinado y realmente creyendo en esto que hace, lo mejor es que no se lleve a cabo.

Por otro lado, hay otros profesores que nos muestra otra visión bien diferente como a continuación:

Está claro que lo importante en un centro escolar o en otro establecimiento no es el rótulo que aparece en la entrada, sino lo que se lleva a cabo en su interior. Pero, si el centro al menos lleva a cabo algún tipo de enriquecimiento del aprendizaje de un idioma por pequeño que sea este hará que se mejore en mayor o menor medida la adquisición del mismo. Siempre tendremos la oportunidad de ir mejorando, el primer paso ya se ha dado y aunque el camino sea largo se podrá llegar donde queremos. (R. Escudero, comunicación personal, 20 de noviembre de 2015).

En este caso vemos que según él, lo importante es empezar a hacer algo y continuarlo para que finalmente se puedan alcanzar los resultados deseados. Lo que no se puede hacer es cerrar los ojos a algo y dejar pasar la oportunidad de alcanzar una meta aunque sea despacio. En cierto modo tiene razón, pero está claro que si no avanzamos de forma constante permaneceremos en el mismo lugar y esa meta seguirá estando siempre a la misma distancia.

El nivel lingüístico de la lengua extranjera estudiada en el centro que muestra el alumnado es bastante bajo, no pudiéndose percibir a simple vista un nivel superior a otros no bilingües. El que un colegio sea bilingüe debe de aportar un escalón superior en el aprendizaje de una lengua ya sea a nivel lingüístico como cultural y si esto no es así quiere decir que algo no se haciendo bien, por lo que se debe estudiar en que puntos se están fallando para intentar mejorarlos.

El profesor responsable de impartir la lengua extranjera inglés, nos hace la siguiente reflexión sobre su percepción del bilingüismo.

Yo llevo varios años en el centro, a este alumnado le cuesta asimilar el aprendizaje de la lengua, cuando llegué al centro y ver que era bilingüe pensé que podía haber un mayor nivel, pero la verdad es que es bastante bajo. Creo que puede estar influyendo en ello que el profesorado bilingüe no tiene una estabilidad en los centros, esto conlleva que cuando se ponen en marcha un proyecto como el bilingüe, si se mantuviese este personal habría una mayor compenetración entre el mismo y podrían poner en marcha una metodología en común que ayudase a que funcionase mejor el sistema bilingüe. (J. Colado, comunicación personal, 16 de noviembre de 2015).

La rotación del profesorado en los centros es un factor a tener en cuenta, ya no solo a la hora de confeccionar las plantillas, sino también es algo que les

influye al alumnado. Cuando los alumnos y alumnas se han adaptado a un profesor y a su metodología, este cambia al año siguiente, con el consiguiente periodo de adaptación al mismo de compañeros y niños/as.

5.2.3.3. La formación del docente implicado.

Nos encontramos con un profesorado que en la mayoría de los casos disponen de una gran cantidad de cursos de formación y en algunos casos con aquellos que han llevado a cabo diferentes especialidades aparte de aquella que están ejerciendo.

Hacemos referencia a alguna opinión del profesorado referente a este punto, como la de un profesor interino del centro.

En la educación hemos llegado a un punto en el que si quieres obtener una plaza fija, debes tener en tu haber la mayor formación posible para conseguir los puntos necesarios. Pero además, cada año las exigencias suelen ser diferentes, por lo que debes tener una actualización formativa permanente para no quedarte rezagado. (M. Romera, comunicación personal, 16 de noviembre de 2016).

En esta reflexión observamos que no se forman con el ánimo de conseguir ser un mejor profesor, sino por las exigencias que son exigidas desde educación para opositar con la mayor posibilidad de alcanzar la plaza. En otros muchos casos, estas exigencias son propuestas por sindicatos para que realicen sus cursos que en la mayoría de los casos no nos aportan nada a nivel formativo.

También tenemos la opinión de una profesora que pese a ser bilingüe con certificado B2 según el MCERL, nos comenta lo siguiente.

Desde mi punto de vista la exigencia de un determinado nivel de competencia lingüística no quiere decir que ese profesor/a esté capacitado para la impartición de una determinada materia en un idioma extranjera. Existen determinadas titulaciones que pese a otorgarte el B2, no reúnen las exigencias necesarias en las diferentes destrezas de dicho nivel. (J. Angi, comunicación personal, 17 de noviembre de 2016).

Es cierto, que dependiendo de la institución que te califique tu nivel lingüístico con un B2 o C1, este puede llegar a ser más o menos real, pero ciertos convenios con la Junta de Andalucía pueden hacer que tengan tanta validez como cualquier otro. Finalmente, como en la mayoría de los casos y todos somos consciente de ello, todo es un planteamiento de intereses.

La oferta formativa existente en la actualidad es diversa, con cursos que son ofrecidos desde sindicatos, Centros del Profesorado (CEP), grupos de trabajo, enseñanzas impartidas por la EOI y en las convocatorias periódicas de los cursos de Inmersión lingüística que se venían celebrando todos los veranos ,hasta el curso académico 2013/2014 , etc., pero es importante tener en consideración puntos de vista del profesorado para ver qué ocurre, por qué se llevan a cabo o no.

En este caso recogemos la percepción de Cristina, que pienso que es bastante clara y concisa.

El profesorado que realiza un determinado curso no lo hace por mejorar en la mayoría de los casos, el motivo real suele ser la obtención de una mayor puntuación bien para las oposiciones o concurso de traslados. Si no existe esta necesidad no lo hacen. (C. González, comunicación personal, 17 de noviembre de 2016)

Como comprobamos en este caso el objetivo principal suele ser que aquel profesor o profesora que realiza un curso tiene un destino distinto al de mejorar profesionalmente, si no realmente no lo necesitan para alguno de los motivos que nos ha descrito Cristina no los realizan.

Por el contrario, también nos encontramos con profesorado que aunque no necesite más puntuación realmente están interesados en la mejora de su actividad como docente, este el caso de Susana.

Para mí, el profesor/a si realmente quiere ser bueno en lo que hace debe estar formándose constantemente, en otras palabras, debe actualizarse permanente. Al igual que un buen médico, éste debe tener una formación continua para conocer diferente enfermedades y su cura, pues un profesor debe adaptarse si quiere mejorar metodológicamente adaptándose a los tiempos y al alumnado.

En algunos casos es complicado, ya que muchos de nosotros tenemos familias que atender y tenemos que dedicarles más tiempo, todo es cuestión de organizarse y no buscar en muchos casos excusas. (L. Barrionuevo, comunicación personal, 17 de noviembre de 2015).

Como vemos en este caso, no todo el profesorado tiene la misma percepción del concepto de formación permanente, sino que trabajan por mejorar día a día en su labor como docente más allá que la de conseguir puntuaciones. Ciertamente, en muchos casos nos encontramos con profesorado que sus diferentes ocupaciones no les permite formarse como desearan. Se debería trabajar desde la Consejería de Educación para que los docentes puedan formarse dentro del horario escolar o bien que esta formación fuese remunerada como ya ocurre en otros países.

5.2.3.4. La interculturalidad y el bilingüismo.

Uno de los principales retos que la sociedad actual, creciente en su pluralidad, plantea al sistema educativo, y en concreto a la institución escolar, es el lograr que la acción formativa que desarrolla sea capaz de llegar a todas y a cada una de las personas que conforman la también creciente diversidad de su alumnado.

La interculturalidad requiere el ajuste de la intervención educativa para adaptarse a las necesidades reales del alumnado para asegurar una acción educativa de calidad, lo cual exige a los centros y al profesorado una importante reflexión y un trabajo profesional riguroso y de notable esfuerzo.

Será objetivo preferente ofrecer propuestas educativas diversas, dentro y fuera de las aulas, configurando una amplia red de oportunidades que permita a cada persona alcanzar sus propios objetivos de formación.

Dentro de esta variedad de alumnado con el que nos encontramos hoy día en clase, ha de reconocerse que el alumnado procedente de otros países puede necesitar unos apoyos para la adquisición de conocimientos, pero por otro lado puede ser fuente de conocimiento de otras culturas.

Por tanto, nos encontramos con un centro con diversidad de alumnado, aunque hubo años en el que el alumnado predominante era de habla inglesa, en estos momentos ha disminuido considerablemente y es más frecuente los de origen marroquí a causa de la crisis económica.

En la gran mayoría de los casos nos encontramos que este alumnado no dispone de las capacidades lingüísticas necesarias ni en lengua castellana ni

inglés por lo que son derivados al aula de ATAL y recibir refuerzos pedagógicos ocasionados por el desconocimiento de la lengua.

Para saber como funciona o que protocolo de integración sigue con este tipo de alumnado, le preguntamos a un docente del centro.

En este cole no seguimos un protocolo o modelo estricto si no que vamos amoldándonos a la situación o el momento. Al ser un centro pequeño, podemos hacerlo. Dentro del refuerzo se pueden dar diferente posibles situaciones:

El alumnado sale fuera de clase a un aula de apoyo cuando el tipo de tarea lo aconseje y la disponibilidad de espacio lo permita.

El alumnado recibe el apoyo dentro de su aula por el maestro de apoyo. (M. Caballet, comunicación personal, 17 de noviembre de 2015).

En ambas posibilidades el apoyo se centra en el alumno, pero marca la diferencia con el resto de alumnado que no perciba ayuda. Por esta razón creemos que con este modelo puede existir riesgo de exclusión hacia el alumno extranjero. Un posible modelo de ayuda podría ser si el alumnado recibe el apoyo en su aula por parte de su tutor mientras el maestro/a de apoyo se hace cargo del resto del grupo-aula o el profesor de apoyo refuerza a todo el alumnado con carácter especial a los alumnos con dificultades en la lengua vernácula.

Por otro lado, el alumnado que existe de habla inglesa no es utilizado como una poderosa herramienta dentro de clase, este puede ser un punto de apoyo para el profesorado, ya que haría que los demás compañeros tuviesen otra fuente directa en clase y como referente de la lengua que se estudia, ya no

sólo sería el auxiliar de conversación. Incluso ambos, auxiliar y este alumnado podría ser partícipes de la creación de contextos de aprendizaje en clase.

Nos comenta un profesor nuevo en el colegio e interino lo siguiente sobre este tema:

En otros colegios bilingües en los que yo he estado prácticamente a diario el profesor utilizaba al alumnado inglés como apoyo en la enseñanza mediante juegos de pronunciación o comprensión. El alumno inglés corregía cuando un compañero leía y lo alentaba a ir mejorando, trabajo colaborativo. (M. Reyes, comunicación personal, 14 de enero de 2016).

A veces es cierto que tenemos el “material” más importante a nuestro alcance y no sabemos cómo utilizarlo de forma eficiente, incluso se podría implicar a las familias de este alumnado para que colaborasen en actividades del colegio. Estas familias y sus hijos crearían un pequeño mundo inglés en clase, los compañeros tendrían la necesidad de comunicarse con ellos en su lengua y esto sin duda el centro del aprendizaje, la necesidad comunicativa. Este es uno de los puntos de la acción tutorial, hacer partícipes a las familias del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas.

Por todo esto, la tutoría es un elemento inherente a la función docente y al currículo. Con ello, el tutor debería de ser capaz de establecer una comunicación efectiva con las familias, ya no solo de las españolas sino de las que llegan de fuera, y ser capaz de utilizarlas como un recurso de clase. El hecho de que la interacción profesor-alumnos-familias en que ha de consistir la oferta curricular no se establezca tan sólo sobre conocimiento o procedimientos, sino también sobre valores, normas y actitudes, según propone el Diseño Curricular Base, reclama necesariamente el desarrollo de la función tutorial.

Los contenidos curriculares efectivamente desarrollados en el aula, las formas de evaluar, el tratamiento dado a las dificultades de aprendizaje, el género de relaciones entre profesor y alumnos, no sólo van a determinar los resultados tradicionalmente académicos los de adquisición de un bagaje de conocimientos; van a configurar, además, el fondo de experiencias a partir del cual el alumno construye su autoconcepto, elabora sus expectativas, percibe sus limitaciones y afronta su desarrollo personal y su proyecto de vida en un marco social.

Por otra parte, la acción docente sobre la interculturalidad no se ejerce sólo en relación con el grupo de alumnos, ni tiene lugar exclusivamente entre las paredes del aula. La personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la atención individualizada a las necesidades educativas especiales, la preocupación por las circunstancias personales dependiendo de su país de origen , el apoyo ante la toma de decisiones sobre el futuro, la conexión con la familia cercana y lejana; con el entorno productivo y cultural, y, en general, el trato particular que se establece entre el profesor y el alumno junto a sus orígenes, contribuyen sobremanera a que las experiencias escolares y extraescolares puedan ser integradas progresivamente, convirtiéndose en elementos de referencia de proyectos de vida cada vez más autónomos.

Los cometidos anteriores forman parte del repertorio de funciones de cualquier profesor. Compete a todo profesor, al equipo docente y a la institución escolar en su conjunto el logro de los objetivos educativos implícitos en esas funciones. Es necesario desterrar de la práctica docente ciertos usos y estilos contrarios al sentido de la acción tutorial. Es preciso, además, superar la rutina académica que supone dejación de funciones esencialmente educativas en ámbitos como el del aprendizaje significativo, la orientación personalizada, la escuela como lugar de educación para la convivencia. Hace falta, en suma, superar una visión simplista de la tutoría y de reintegrarla en la función docente

con criterios de corresponsabilidad y cooperación, que profundicen en el proyecto educativo del equipo docente en términos de un compromiso colectivo con la educación y orientación de los alumnos.

Hay que tener en cuenta que tanto en infantil como en primaria no se contempla la existencia en el horario del grupo una hora dedicada a la integración o la interculturalidad, estas deberán estar presentes en nuestro quehacer diario y en todas las áreas.

5.2.3.5. La metodología aplicada en el aula.

Acorde con las reflexiones obtenidas a través de la observación y análisis de las actividades realizadas por el alumnado durante este periodo al igual que la forma que se trabaja en el centro en general podemos destacar que aunque es un centro catalogado como bilingüe, este no funciona como tal. Hay demasiados puntos que se deberían de mejorar, tanto el planteamiento metodológico utilizado, como la coordinación y trabajo en común por todo el profesorado. Las reuniones bilingües en el centro no existen para crear un planteamiento de trabajo organizado, lo que nos lleva a que trabajen de forma independiente cada profesor/a de acuerdo a sus propios principios o ideas (salvo pequeñas pautas por el centro). Los exámenes son en español pudiendo existir alguna pregunta en inglés no evaluable salvo para aumentar la calificación (siendo ésta en la mayoría de los casos contestada de forma errónea).

El Centro dispondrá de una hora semanal por cada ciclo para que los coordinadores realicen las funciones que en el ROC vienen reflejadas, entre ellas la realización de actas. Este tiempo se procurará distribuir uniformemente entre sus respectivos coordinadores, excepto para el que ejerza las funciones de secretario de ETCP, que tendrá una hora y media.

En el mes de septiembre, la jefatura de estudios elaboró un calendario de reuniones de los órganos de coordinación docente. Con el fin de favorecer al máximo la coordinación se procurará que la composición del equipo de ciclo coincida lo máximo posible con la composición del equipo docente de cada curso. Pero donde no se reflejaba ninguna reunión bilingüe.

Al comienzo de cada curso, durante el mes de septiembre se realizará una evaluación inicial del alumnado del primer curso de cada ciclo y de 1º y 2º de ESO, que incluirá el análisis de los informes personales de la etapa, ciclo o curso anterior. En función de los resultados obtenidos, el Equipo Docente adoptará las medidas necesarias de apoyo, refuerzo, ATAL, acompañamiento (para ESO y el Tercer Ciclo) o de adaptación curricular para el alumnado que lo precise. Cada equipo de ciclo elaborará unas pruebas de evaluación inicial. Su realización, así como sus resultados serán coordinados por el ETCP.

Dentro del centro y analizando la experiencia diaria en el desarrollo de los aprendizajes a lo largo de los distintos cursos que el alumnado pasa en el colegio, con el fin de conseguir un mayor rendimiento, se acuerdan una serie de procedimiento o contenidos imprescindibles para el éxito escolar, entro el que destacamos el de: dar prioridad a la competencia lingüística desde infantil, favoreciendo la expresión oral, con las normas que ello conlleva y la comprensión oral trabajando la capacidad de escuchar.

Dentro de la acción del profesorado se establecen otras pautas a seguir a lo largo del curso, tenemos la reflexión que nos hace uno de los coordinadores de ciclo del centro.

Durante todo el proceso de aprendizaje es muy importante la implicación y la colaboración tanto de compañeros como de los familiares de nuestro alumnado, ellos sin duda junto con los alumnos y alumnas son la base de una buena enseñanza. (L. López, comunicación personal, 23 de noviembre, 2015).

Estamos completamente de acuerdo con lo que nos comenta el compañero, ya que esto es lo que realmente hace que funcione de la mejor forma posible el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un trabajo bien coordinado y cooperativo entre los diferentes pilares educativos, pero esto no debe quedar solamente en simples palabras o en papel mojado, se debe poner en práctica y tomar un enfoque educativo en los englobe a todos y todas.

Además, en la sociedad actual, en la que existen medios a nuestro alcance que pueden favorecer la comunicación y la cooperación, vemos que realmente no son utilizados de forma adecuada. Esto nos lleva a pensar que algo no funciona correctamente, por ello deberíamos de redirigir la utilización de la tecnología hacia un entorno que ayude a la mejora educativa. Nos comenta una compañera del centro lo siguiente:

La verdad es que no tenemos muy buenos recursos, pero los que tenemos no los utilizamos bien, sin ir más lejos en el Whatsapp del colegio que supuestamente se deberían de tratar temas referente al mismo es más utilizado para decir chorradas que para llevar tareas relacionadas con el mismo. (M. Reyes, comunicación personal, 14 de enero de 2016).

Esto es solo un ejemplo de lo que nos encontramos no en este colegio, sino en muchos más, en los que si no son controlados o dirigidos por alguien son bastante inútiles, ya que no se están utilizando para aquello para que lo que son propuestos o creados. No solo Whatsapp, sino Facebook, Skype u otras herramientas disponibles que podrían ser un medio extraordinario de comunicación y trabajo. En el ámbito bilingüe, sabemos de colegios que se relacionan y comunican entre ellos utilizando estas herramientas a través de la lengua extranjera, esto les está permitiendo abrir un abanico comunicativo dentro del proceso de aprendizaje donde es fundamental el uso de la lengua extranjera para poder establecer un intercambio de información entre centros.

Le preguntamos a la coordinadora bilingüe sobre qué actividades se realizaban en el centro para fomentar el bilingüismo en el centro y esta fue la respuesta que nos ofreció:

Normalmente, establecemos actividades a realizar durante el curso en las cuales son parte central de la misma la utilización de la lengua inglesa, entre ellas podemos comentar visitas a teatros en inglés o bien algún tipo de actividad creada por el alumnado dentro del centro que sea llevada a cabo en la lengua extranjera. (F. Fabian, comunicación personal, 23 de noviembre, 2015).

Esta respuesta denota que no se tiene una idea muy clara o un itinerario de trabajo marcado por actividades en las que tenga una gran importancia el uso de la L2. Es frecuente encontrar centros en los que hay una gran implicación del coordinador o coordinadora bilingüe, esto hace que en su planning de trabajo estén perfectamente detalladas las actividades que van a llevar a cabo durante el curso y una asignación de tareas concretas, a realizar por cada uno de los maestros y maestras del centro.

En ocasiones vemos profesorado que intenta de alguna manera implementar el uso de la L2 estableciendo criterios propios adaptados a los contenidos que imparte, esto es lo que refleja el comentario de una de las tutoras de cuarto de Educación Primaria.

Intento que los contenidos que ofrezco a mi alumnado, sean impartidos creándoles un contexto lo más adecuado al tema o contenido que estamos tratando. Si por ejemplo, si estamos trabajando contenidos relacionados con las máquinas, intento trabajar con la creación de máquinas reales creadas por el alumnado, que conozcan sus funciones y que sean capaces de presentarlas en clase con mi apoyo, solo de esta forma conseguirán adquirir las capacidades y asimilación de contenidos de una forma

más inconsciente que de otra forma sería prácticamente imposible que lo consiguieran. (S.Sánchez, Comunicación personal, 23 de noviembre, 2015).

Vemos que en ocasiones el profesorado toma iniciativas para alimentar el aprendizaje de forma más lúdica, y sobre todo que capte la atención del mismo. Esto crea implicación de la clase, entusiasmo al llegar a clase aunque tengan que utilizar una lengua que no es la materna, para ello eso es lo de menos, ya que llegarán a una clase en la que crean, aprende y se divierten haciéndolo.

5.2.3.6. El auxiliar de conversación.

En los colegios de educación primaria bilingües, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía designa un auxiliar de conversación si existen entre una y cinco unidades bilingües. En nuestro centro durante el curso 2014-2015, hay cinco unidades bilingües, por tanto, contamos con la colaboración de una auxiliar de conversación apoyando la labor docente y posibilitando la práctica de conversación oral en el alumnado.

Todo el alumnado de las unidades bilingües recibe enseñanza bilingüe en las áreas de Conocimiento del Medio, Matemáticas y Educación Artística.

El horario del auxiliar de conversación debe contener 12 horas de actividades en el centro y deben concentrarse en cuatro días lectivos, dejando uno libre, según se refleja en el Anexo I de las Instrucciones de 9 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa. Salvo excepciones se podrán agrupar las 12 horas en tres días.

La auxiliar de conversación de nuestro centro tiene asignado en su horario tres días lectivos a la semana debido a que no tiene posibilidad de

transporte. Si se le asigna 4 días lectivos en su horario debe permanecer en el centro 20 horas con lo cual se ha reducido el horario a tres días.

Cada unidad bilingüe recibe 2 horas la visita del auxiliar en clase. Al tener 5 unidades bilingües, suman diez horas lectivas de apoyo al alumnado, quedando dos horas para preparación de material didáctico. Esto quedaría distribuido durante los días de la semana de martes a jueves.

Los criterios para la elaboración del horario son la disponibilidad del profesorado bilingüe en los grupos en las áreas no lingüísticas.

Seguidamente recogemos la opinión del auxiliar de conversación del centro.

Este es mi cuarto año con auxiliar de conversación en el centro, el alumnado y profesorado son algo más que compañeros, he visto crecer a muchos de estos niños y niñas y en muchas ocasiones me conocen mejor a mí que a los maestros, ya que muchos de ellos cambian año tras año. Me divierto mucho con los alumnos/as y pienso que ellos/as conmigo también y si además puedo contribuir a su enseñanza me hace muy feliz. (A.Odd, Comunicación personal, 23 de noviembre, 2015).

No es muy frecuente que un auxiliar de conversación permanezca tanto tiempo en el mismo centro, en la mayoría de los casos estos cambian cada año, pero Andrew ha encontrado en el centro y en Málaga una vida lo suficientemente confortable para no querer abandonarla.

Recogemos en el siguiente comentario el punto de vista de uno de los profesores bilingües del centro sobre su opinión sobre el auxiliar de conversación del centro, el cual nos apunta:

Es una gran persona, el alumnado se lleva genial con él, pero quiero destacar los siguientes defectos que le encuentro y que tengo que corregirle cuando desempeña su labor: habla demasiado en español cuando tienen una duda, debería de intentar explicar en su lengua utilizando gestos, explicándolo de otra forma y olvidando el uso del español. Además, denoto que no prepara lo que tiene que hacer, prácticamente hace siempre lo mismo, que aunque les gusta a los alumnos y alumnas no trabajan de formas diferentes los contenidos. (A. González, comunicación personal, 23 de noviembre, 2015).

Comprobamos en lo que nos ha comentado anteriormente, que aunque es una muy buena herramienta, en bastantes ocasiones hay que redirigir la forma de trabajar del auxiliar de conversación. También debemos tener en cuenta que en la mayoría de los casos éste, no es maestro, por lo que no está dotado de algunas herramientas que le faciliten su labor. Por lo que debemos orientarlo para que diversifique y corrija aquello que creemos que no está funcionando, de esta forma se le podrá sacar más partido a su presencia en clase.

Nos explica lo que hace en su clase cuando se encuentra el auxiliar de conversación en el aula.

Para mí, la presencia del auxiliar de conversación es una gran ayuda, me permite realizar otras tareas mientras él está en el aula (corregir exámenes o prepararlos, preparar las clases, etc). Aunque en varias ocasiones el jaleo que se forma en clase me molesta bastante y no me puedo concentrar en lo mío como quisiera. (A. González, comunicación personal, 23 de noviembre, 2015).

Este punto de vista es muy equivocado, la presencia del auxiliar de conversación no es para que el maestro o maestra se dedique a otras tareas,

sino todo lo contrario, debería de ser un colaborador activo en clase, de este modo se le podrá sacar el mayor rendimiento al tiempo que permanece dentro de la clase y contribuir de forma más productiva en el desarrollo de la clase. Además, el auxiliar es un apoyo, no el maestro en la clase, nosotros debemos de utilizarlo de la forma más provechosa para que obtengamos los objetivos que queremos conseguir.

Es cierto que en muchas ocasiones, los auxiliares se preparan bastante las clases una vez que se les indica los contenidos que queremos trabajar y no prácticamente necesaria la intervención del profesorado, pero debemos tener algo de control sobre la clase, comprobando que alumnado colabora, ayudando en las posibles dudas del auxiliar o simplemente controlando el orden en clase.

El auxiliar de conversación es una parte importante para reforzar el aprendizaje, no solo porque nos brinda la oportunidad de acercarnos a la cultura de su país de origen, sino porque les ofrece la oportunidad al alumnado tener otro input diferente al del profesor, videos, o CDs. Esto les hará ver el lenguaje de otra forma, sentirán la necesidad de conocer la lengua para establecer una comunicación adecuada con otra persona.

5.2.3.7. Actitud hacia las enseñanzas bilingües.

Como vimos en la percepción del bilingüismo por parte de algunos profesores y profesoras, para ellos esto desde su punto de vista no hacía más que perjudicar a la buena adquisición de otros contenidos, pero sin embargo siempre nos encontramos con opiniones contrapuestas.

En este caso tenemos la opinión de un docente que para él no es ni mucho menos un obstáculo.

Siempre tendemos a rechazar aquello que no dominamos, bien sea el bilingüismo, nuevas tecnologías, etc. Es más fácil criticar, avanzar sin duda es algo que requiere más trabajo y sacrificio, solemos ver lo que es complicado para nosotros como algo que debemos rechazar. (S. Sánchez, Comunicación personal, 23 de noviembre, 2015).

En cierta manera tiene bastante razón, sobre todo cuando nos encontramos con personas de una cierta edad, éstas se encuentran en una etapa de su vida en las que prefieren no tener complicaciones. Rechazan todo lo que llega nuevo y desestabiliza su más que acomodada posición.

Esta es la opinión de una de estas profesoras de una cierta edad y como podemos observar difiere bastante de la anterior.

El bilingüismo solo es una forma de intentar ponernos al nivel de Europa, cuando en realidad nos encontramos con profesorado que no está lo suficientemente preparado. Intentamos hacerlo todo rápido y mal, sin sopesar a quién estamos perjudicando con esta forma de hacer las cosas, y como siempre las consecuencias las pagamos el personal integrante del centro. (M. Zamora, Comunicación personal, 23 de noviembre, 2015).

Lo que nos comenta esta profesora es un reflejo bastante verídico que lo que ocurre, se toman decisiones sin consultar con el personal implicado, se hacen de forma que en la mayoría de los casos traen graves consecuencias ya no solo para el profesorado, sino para el alumnado. Debería de haber un planteamiento por parte de la Consejería de Educación, para de esta forma llevar a cabo los procesos de implantación bilingües de una forma escalonada y consensuada por las partes implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Solo así, se podría conseguir unos resultados óptimos de aprendizaje y se evitaría el malestar general dentro del ámbito educativo.

Hay centros en los que se ha intentado la implantación del bilingüismo, pero ha existido un rechazo general a que esto ocurra, esto nos dibuja una imagen del rechazo existente. En este centro, en su momento se decidió poner en marcha el proceso para conseguir que fuese bilingüe, en estos momentos existe parte del profesorado que vivió aquel proceso permanece en el centro, pero otros muchos ya no están.

Nos entramos con otro docente, que nos habla del anterior centro en el que estuvo antes de éste.

Yo recuerdo que en mi anterior colegio en un claustro de profesores la directora ofreció la posibilidad de que el centro siguiese los pasos para ser bilingüe consultándolo con el profesorado, la mayoría decidieron que no, ya que les perjudicaría respecto a su estancia en el centro y perjudicaría en el aprendizaje de otras materias. (M. Reyes, comunicación personal, 14 de enero de 2016).

Esto es la imagen que nos encontramos en bastantes centros, es visto como una amenaza, pero en ocasiones la amenaza no es para el entorpecimiento del aprendizaje, sino para su propia estancia en el centro o traslados a otros centros que por ser bilingües les impiden poder solicitarlos y les repercute directamente en su concepto del bilingüismo. Existe profesorado muy mayor y reacio a que les cambien su entorno (bilingüismo, TIC), y otro más joven que piensan que no les ayuda en nada el bilingüismo.

Sin embargo, en otros colegios, esto es totalmente lo contrario.

El colegio del que yo vengo es bilingüe, en su momento el profesorado, en la mayoría joven, estaba muy ilusionado con la idea de que el colegio fuese bilingüe, pensaban que esto ayudaría a los alumnos y alumnas a mejorar tanto cognitivamente como en un futuro no muy lejano a alcanzar metas que si no fuese bilingüe les

sería más complicado. (J.Osorio, comunicación personal, 14 de enero de 2016).

Este es otro punto de vista muy contrario y con otras miras al anteriormente relatado, ven con otros ojos lo que el bilingüismo puede ofrecer al colegio y lo más importante al alumnado. Está claro que esto requiere de un mayor esfuerzo y dedicación, pero nosotros estamos en el colegio para conseguir lo mejor para nuestros niños y niñas y aunque está bien que pensemos en nosotros, ellos son lo más importante y por lo que estamos aquí.

En esta ocasión nos encontramos con la opinión de un docente el cual permanece en el centro desde que se estableció el bilingüismo.

Yo en su momento pensé que el bilingüismo sería una gran aportación para el centro y el alumnado y sigo pensando que esto es así, quizás en estos momentos no funcione todo lo bien que se debiera, pero el paso está dado y lo único que queda es que se realice un trabajo adecuado para que funcione como debiera. Veo que desde su implantación, aunque la mejoría no haya sido muy grande, es cierto que algo han mejorado y que las familias están más concienciadas con la mejora del idioma, asisten con mayor frecuencia a clases particulares. También es cierto, que al haber más maestros y maestras que hablan inglés, el alumnado ha asimilado ciertas estructuras en dicho idioma que antes desconocían. (P. Méndez, comunicación personal, 23 de noviembre, 2015).

Este docente nos ofrece otra imagen, que aunque no es la ideal, entiende que ha existido una aportación del bilingüismo al aprendizaje de la lengua, ve con buenos ojos que el colegio sea bilingüe y está claro que tiene mucho margen de mejora que solo se podría abrir dicho margen permaneciendo al programa bilingüe y no estando fuera. La primera piedra está

puesta y hay que seguir construyendo sobre ella pero de forma escalonada y correctamente, porque si esto no es así seguro que seguirá sin funcionar como debiera hacerlo.

5.2.3.8. El coordinador bilingüe.

La coordinación bilingüe en este centro es llevada a cabo por una persona que desempeña a parte otra labor dentro del mismo centro, esta persona en ocasiones se ve un tanto desbordada de tanto trabajo.

Pero tanto en la coordinación bilingüe como en las demás, con el fin de favorecer al máximo la coordinación se procurará que la composición del equipo de ciclo coincida lo máximo posible con la composición del equipo docente de cada curso.

Contamos también con la opinión del coordinador bilingüe en la que podemos destacar el siguiente comentario:

Compaginar dos cargos en ciertos casos es muy complicado, esto hace que no se le pueda dedicar el tiempo que se requiere a algunos de ellos y esto sin duda perjudica al buen desarrollo del mismo. (F. Fabian, comunicación personal, 23 de noviembre, 2015).

De aquí podemos deducir que hay un apartado que está flaqueando y sin duda en este caso el perjudicado es el bilingüismo, la escasez de tiempo o el no querer dedicárselo puede hacer que la maquinaria no vaya lo suficientemente engrasada para que funcione adecuadamente con las consecuencias que esto acarrea al alumnado. Pese a la descarga de horas lectivas, se observa que no se termina de poner en marcha de forma efectiva la coordinación, quizás se deberían de llevar a cabo mayor cantidad de actividades que fomentasen la inmersión bilingüe del alumnado.

Nuevamente, tenemos la opinión de un docente sobre la coordinación bilingüe, la cual es bastante esclarecedora y viene a confirmar lo que comenta la coordinadora bilingüe.

Desde mi punto de vista, si tienes una carga de trabajo muy grande en una de tus obligaciones que consideras prioritaria, esto hará que la otra esté un tanto descuidada y por tanto no funcionará como debiera. Se debería de trabajar para que el coordinador tenga plena dedicación hacia su tarea, solo de esta forma y realizando un buen trabajo por su parte se logrará conseguir los objetivos que se deben establecer desde el principio del curso, que por un motivo u otro finalmente no se cumplen. (P. Méndez, comunicación personal, 23 de noviembre, 2015).

Atendiendo al refrán “el que mucho abarca poco aprieta”, que sin duda lo podemos aplicar a esta situación. Si realmente quieres que algo funcione tienes que tener una dedicación real a ello o si no, está abocado al fracaso y más aún si lo otro lo consideras más importante (que puede que lo sea) pero esto irá en detrimento de aquello que no se le da tal importancia.

Hay situaciones que necesitan de su atención, y profesorado que necesita ser guiado o que les den unas pautas a seguir para realizarlo correctamente. Cuando se percibe que no se le da tal importancia a su labor, esto hace que en algunos casos nos lleve a otra típica y fácil respuesta “si ella no se preocupa no me voy a preocupar yo”. También existen los casos contrarios, en los que el profesorado decide por su cuenta poner en marcha recursos propios para intentar que funcione lo mejor posible.

Recogemos la opinión de Paqui, es una de estas personas que piensan que su labor como docente le lleva a tomar medidas para seguir adelante.

Yo al comienzo del curso le pregunté sobre las reuniones bilingües y que pasos debía seguir, su contestación me llevó a pensar que no estaba muy preocupada por mostrarme el camino de lo que debía hacer. Entonces, pensé que yo podía aportar lo que había llevado a cabo en otros colegios e intentar poner en marcha algunas de mis experiencias con mis alumnos y alumnas. (M. Reyes, comunicación personal, 14 de enero de 2016).

Quizás este docente no esté actuando bien desde un punto de vista procedimental, ya que se debe ceñir a las instrucciones que les facilitan. Pero desde otro punto de vista quizás esté haciendo lo correcto, puesto que estas instrucciones no han existido y lo principal es el aprendizaje de la clase e intentar hacer lo mejor que se pueda para que aprendan, para introducir en clase la lengua extranjera que se quiere enseñar y si incluso se lleva a cabo en coordinación con el resto del profesorado, mejor. También es cierto, que se deben de comunicar aquello que se realice al coordinador o coordinadora con el objeto de que esté informado.

5.2.3.9. El profesor ANL.

En este centro trabajan 12 profesores y profesoras; dos de lengua extranjera, cinco de primaria, uno de AL3 y cuatro de ANL.

El profesorado de ANL han conseguido el puesto a través de una comisión de servicio, interinidad o por concurso de traslado. En algunos casos hay profesores con el B1, puesto que antes del 2014 se podía optar a estos puesto con ese nivel. Pero si quieren pedir traslado a otro puesto similar, deben estar en posesión del certificado B2. Esto les obliga a realizar cursos ya sea de la Escuela Oficial de Idiomas, Trinity o la obtención del First Certificate a través de Cambridge University.

Contamos con una maestra de primaria que lleva varios años en el centro y muestra su actitud respecto a la obtención del B2.

Para mí la obtención del B2 es algo un poco lejano o inalcanzable, cada vez me cuesta más, mi situación familiar me impide dedicarle el tiempo necesario a estudiar. Pienso que no deberíamos sentirnos desplazados porque no tengamos un determinado certificado, cada uno tenemos nuestras propias situaciones personales. (J.Rodríguez, comunicación personal, 23 de noviembre, 2015).

Esta es una de las muchas situaciones que vivimos hoy en los centros, ya no solo en este, sino en una gran cantidad de colegios andaluces. Esto hace que sus opiniones hacia el bilingüismo sean negativas, incluso en bastantes centros no se llega a la implantación del mismo debido a votaciones contrarias a su implantación llevadas a cabo por profesorado de primaria sin la correspondiente formación.

Por otro lado, tenemos la opinión de la maestra de religión, la cual muestra su grado de esfuerzo y dedicación.

Hay momentos en los que ciertamente una se siente un poco impotente o frustrada porque no exigen más y más, pero yo he decidido que debo adaptarme a los nuevos tiempos. Me he matriculado para la obtención del B2 en Inglés a través del Cambridge, para ello estoy en una academia y le dedico al menos una hora diaria a repasar cuando no asisto a la academia. (A, Sarmiento, comunicación personal, 23 de noviembre, 2015).

Ella en cierto modo, ve como una vía de seguir adelante y mejorar laboralmente la obtención del título exigido en muchos casos para obtener una

plaza en un colegio, y por supuesto que ella, al poseer titulación de primaria y si consigue el B2 podrá optar a las diferentes bolsas bilingües que se abren la mayoría de los años.

También contamos con la visión del profesor de apoyo, el cual no conoce para nada la L2 impartida en el centro.

Yo cuando tengo que sustituir en clases de Ciencias me limito a impartir los contenidos en español, en algunos casos tengo que sustituir bastante tiempo y este está el alumnado sin recibir clases de dicha materia en lengua inglesa. Cuando está el auxiliar de conversación para mí es una gran ayuda y es la única posibilidad de continuar ofreciendo contenidos en inglés en la clase de Ciencias. (R. Ramírez, comunicación personal, 23 de noviembre, 2015).

Esto es una realidad palpable hoy día en las aulas, la tardanza en cubrir sustituciones conlleva que el profesorado de apoyo se vea obligado a cubrir las bajas por un largo periodo de tiempo, éste no en la mayoría de las ocasiones no tiene el conocimiento de la lengua requerido para poder impartir la clase en inglés, obligando al alumnado a reducir el tiempo que recibe input en la L2.

5.3. Algunas dificultades surgidas durante el proceso de investigación

Llegado el momento de reflexión global sobre el proceso de investigación debemos hacer constar las distintas dificultades surgida a lo largo y tendido de este proceso. Creo necesario dicha exposición porque han sido vividas como motivo del aprendizaje y por ello nos ayudará en otros nuevos procesos. Para ayudar a comprenderlas las exponemos a continuación:

Instalación e incompatibilidades de los software utilizado como son SPSS 21, NVivo 11, office 2010 y 2007. Teniendo en cuenta que ha sido la primera vez que la investigadora ha tenido que utilizar los dos primeros programas, podemos entender su dificultad al comienzo de su utilización y los problemas encontrado en su instalación. SPSS 21 tuvo que ser instalado en varios dispositivo puesto que la primera vez que se instaló en el sistema operativo macOS basado en Unix no soportaba adecuadamente el software. Al cambiar el sistema operativo a Windows 7, desaparecieron los problemas de compatibilidad y pudimos comenzar a utilizarlo. Fue entonces donde surgieron nuestras primeras dudas, las cuales fueron solventadas con la gran ayuda aportada por parte de nuestro codirector de la tesis. A su vez, la utilización de Nudist-Vivo 11 nos ocasionó las complicaciones derivada de hecho de no haber sido utilizado con anterioridad. Sobre todo a la hora de la categorización por la gran cantidad de datos de los que disponíamos, pero con dedicación y tiempo se fueron reconduciendo hacia un análisis más globalizado.

Complicaciones en la recogida de los cuestionario. Aunque no ha habido una gran dificultad a la hora de la realización y participación de los docente, si debemos resaltar que algunos de ellos no estaban debidamente cumplimentados o incluso en algunas ocasiones no fue devuelto a la investigadora. Esta situación no ha influido negativamente en el análisis estadístico de los cuestionarios pero supuso un cierto descontento por parte de la investigadora, más aun teniendo en cuenta que los docentes se trataban de compañeros de su centro.

Número escaso de cuestionario. Aunque al principio se tomó la decisión de que todos los docentes del centro cumplimentaran el cuestionario, nos dimos cuenta que nuestro estudio estaba enfocado al personal bilingüe y que por ello debíamos centrarnos en este perfil. Dicha decisión supuso reducir el número de docente posible a los que se le podía pedir su colaboración. Por lo tanto, tuvimos que aumentar el tiempo de la investigación para poder tener acceso a las opiniones de los docentes que iban incorporándose a la plantilla

del centro, ya fuesen interinos, docentes provisionales o personal con destino definitivo. Todos ellos cumplieron el cuestionario una vez pasado el periodo de adaptación al nuevo centro, necesario para tener una opinión más profunda de las enseñanzas bilingües realizada en cada centro.

Aspectos de la inclinación emocional de la investigadora. Ciertamente existe un claro factor de riesgo clave en la situación de la investigadora y como esto puede o no repercutir negativamente en los resultados de este estudio. Cabe citar que durante las entrevistas era claramente necesario incidir a los docentes que fueran lo más sinceros posible independientemente de la repercusión a nivel personal con la entrevistadora. Al igual que los cuestionarios, se le hizo ver que sus contestaciones iban a ser anónimas para lo que se le reunió todos juntos, utilizando todos el mismo tipo de bolígrafo y una vez terminado los cuestionarios se depositarían todos juntos. Sin embargo, este procedimiento no se pudo llevar a cabo con las esporádicas incorporaciones del claustro.

5.4. Conclusiones de los datos cualitativos

De este estudio de caso hemos deducido que es necesario contar con todos y todas las partes implicadas si queremos que realmente el bilingüismo funcione de forma efectiva, tener una persona comprometida que coordine al profesorado bilingüe, que proponga, dirija y realice actividades que hagan que el alumnado tenga un mayor acercamiento a la lengua que deseamos que aprenda.

Tener en cuenta toda y cada una de las opiniones, que aunque en algunos casos pensamos que lo único que hacen es criticar, pero en muchas ocasiones tienen razón, estas personas son a las que nos tenemos que ganar ya no solo con resultados, sino en cierto modo intentando implicarlas también a

ellas, que no se sientan excluidas, más bien parte importante para que todo marche en la mejor dirección.

Debemos ser capaces de crear un ambiente cooperativo de trabajo, en el que las familias, sobre todo nativas de la lengua extranjera que enseñamos, se impliquen en tareas que permitan al alumnado tener un contexto y una necesidad comunicativa más real. Aunque el auxiliar de conversación es parte muy importante, si a esto le sumamos estas familias, estaremos creando mayor input y un acercamiento cultural.

Sin embargo, tenemos que reconocer que la situación del bilingüismo en estos centros no era especialmente buen ya antes de la implantación de la LOMCE. Ahora, además, los retrocesos se acentúan. Ya hemos visto como ha existido una reducida la presencia de los y las auxiliares de conversación, una desaparición inversamente proporcional al aumento de unidades bilingües en los centros: cuanto más alumnado, menos auxiliares.

Si a la disminución de auxiliares sumamos la disminución de los ANL. Pero peor aún si cabe es la casi total desaparición del perfil del docente Infantil Bilingüe, lo que obliga a cubrir el horario de Infantil con el horario del especialista de Inglés Primaria. Este perfil en ningún momento está familiarizado con las características del alumnado de Infantil. El casi extinto perfil Infantil Bilingüe es una persona que, además de especialista en la etapa citada, tiene una formación adicional en idiomas.

Porque no hay que olvidar que el hecho de ser bilingüe es una condición adquirida a través del estudio y la formación, y que requiere un continuo reciclaje. Este hecho también es cada vez más difícil. La creación de plazas de CAL para el profesorado es a todas luces insuficiente, y ni ayuda al progreso ni motiva a quienes no son bilingües a adquirir la titulación suficiente, lo que obliga a la formarse por otras vías, mucho más caras.

Los requisitos de acceso a puesto bilingüe también han cambiado a capricho: por méritos y bolsa primero, otorgando el visto bueno a la titulación Magisterio con la especialidad de Lengua Extranjera para luego desdecirse e imponer la obligatoriedad del B2 según el MCERL.

Se debería facilitar la formación del profesorado, pero para ello deberían de existir iniciativas por parte de la Delegación de Educación que facilitasen compaginar la vida laboral con la formativa, que no sea vista esta formación como un obstáculo, sino más bien como una oportunidad de mejorar como profesor y esto repercutirá muy positivamente en el aprendizaje de nuestro alumnado.

En estos centros, pese a que existe una gran relación entre todo el profesorado, nos encontramos que hay opiniones muy diversas sobre el bilingüismo. Esto es algo normal, puesto que nos encontramos que hay muchos de ellos que se siente perjudicados por la inclusión del mismo en el centro, sintiéndose en muchos casos relegados por la administración.

Nuestra percepción de estos centros tras analizar los diferentes puntos de vista, es que para un correcto funcionamiento del bilingüismo en los mismo la implicación debería ser mayor, empezando por los coordinadores bilingüe, ya que este es el motor de arranque, debe establecer unas pautas que deben ser seguidas por el profesorado. Como hemos podido ver, también es importante la formación continuada y la implicación familiar, todo ello en su conjunto crearía una situación de trabajo que repercutiría en la mejora de la enseñanza de la lengua.

Los equipos bilingües que funcionan adecuadamente como el caso del CEIP Fran no solo imparten docencia en otros idiomas. A través del proyecto bilingüe se dinamiza la vida del centro a través de festividades integradoras y variadas fomentando la interculturalidad. A través del área e artística, potencia la decoración en el centro, la creatividad, y sobre todo, a través de la apertura

de una ventana a otra lengua y otra cultura, favorece el desarrollo de ciudadanos y ciudadanas más tolerantes, en definitiva, ciudadanos del mundo.

Un paso más hacia el bilingüismo verdadero sería la coordinación entre el colegio y las escuelas de educación infantil de 0 a 3 años de cada pueblo y la etapa de infantil.

Si a niños y niñas se les ofreciera una comunicación bilingüe bien planificada desde el inicio (a partir de 1 año de edad), llegarían a infantil 3 años hablando español e inglés y tendrían hecho ya a esa edad un 80% de lo que implica hablar y entender en 2 idiomas.

Esto facilitaría que en edad adulta estos niños opten a puestos de trabajo en su propio pueblo y además estén más preparados para labrarse un futuro en otras partes del mundo.

Ser bilingüe es tener una ventana más hacia el saber, hacia el intercambio de ideas y sentimientos con otras personas. Ser bilingüe es ir a otra velocidad en el crecimiento personal. Ir a doble velocidad.

6 RESUMEN, REFLEXIONES, APORTACIONES PARA LA MEJORA EDUCATIVA Y CONCLUSIONES.

6.1. Abstract

Bilingualism can and should become a tool capable for strengthening and broadening relationships between cultural groups that share the same ambitions and objectives. It is for this and for economic planning reasons, that the Andalusian Ministry of Education has promoted and supported the development of bilingual education since 2005. Bilingual programme was established with nearly one hundred forty state schools all over Andalusia región. Nevertheless there was a significant rise in the number of schools which were willing to join in . Therefore, by 2007-2008 there were 402 bilingual educational centres and the number was growing at a steady rate until the bubble burst where the figure in the graph shows a belated rise . From 2011-2012 to 2012 – 2013 only 6 schools were incorporated until 8 However, we firmly believe that the popularity of bilingual schools won't wear off and we will set up new schools ahead. In the near future, the number of schools will probably grow. For instance, in 2014-2015 the number of public schools were 918 and we should also add 266 private school which enroll this programme.

However, to date, few studies exist that truly reflect the Initiative's trajectory. A considered study is needed to review and reflect progress and to consider what, if any, changes are needed to ensure the Initiative's continued relevancy and effectiveness for Planners, Providers and Users. The scope and overall objective of this research is to consider the current arrangements for provision of bilingual education in schools in the rural areas of the province of Malaga - a policy which forms an important and distinctive part of an overarching approach for inclusive education. This also can help us to evaluate the resources and support available within the rural education community to improve the specific language and integration needs.

The overall objective of the doctoral thesis is to discover and better understand the current progress of the programme of implementation of bilingualism in schools in the rural areas , in Málaga from an inclusive education approach.

Specifically, this research is designed to reach the following objectives:

- a) To examine the role of socio cultural and inter cultural dimensions in the teaching a foreign language to be delivered in the foreign language class, according to the overall plan for the promotion of multilingualism.
- b) To examine the perceptions and educational attitudes of teachers within bilingual schools in rural areas prior to implementation.
- c) To identify and examine the needs and views expressed by families, teachers and students on the acquisition of a new language.
- d) Identify and evaluate the opinions of families on the learning of a foreign language.
- e) Examine what integration and support is provided by families and students whose mother tongue is learning object to the educational community.
- f) To analyze the effects of the implementation of bilingual education within the organisation of bilingual areas within the wider context.
- g) To evaluate satisfaction levels of programme participants (students, families and Teachers).

- h) Assess the merits or otherwise of current planning, provision, and practice;
- i) Incorporate the findings within an overall consideration of the implications and benefits of current provision;
- j) Offer an assessment of the potential for reaffirmation of current practice or suggest further change and improvement in the current arrangements; and
- k) To review existing arrangements for teacher training and methodologies - including the commitments expected to be made by Management and by the Teaching profession necessary to underpin and deliver on the intercultural and bilingualism objectives of the current policy.

The entire consideration which follows is drawn from an understanding that to be a bilingual school involves much more than learning a different language. That ambition must include an understanding and appreciation of other cultures within the context of promoting respect for self and for others by offering insights that help cultivate an open minded view of other societies and cultures and of our own place in the world.

For the process of information gathering I have opted for a range of approaches and techniques widely used in interpretive research:

1.- Case Studies

- a. *In depth interviews.*
- b. *Participant observation.*
- c. *Document collection and review:*

2.- Questionnaires.

3.- Outcome report

A clear report have been prepared showing all results.

The clear objective is to set out and publicise the scope and findings of the review for consideration by both educational institutions, Teachers and those within professional education (formal and otherwise) interested in understanding and improving upon the current reality to be investigated in this study.

The outcomes will inform the further development, refinement and implementation of this important aspect of education which directly addresses a key need in the modern world, not least the educational and integration needs of immigrant families.

This final chapter is presented as an abstract of findings that are open to debate and criticism on the teaching of bilingual education in public schools for primary education in the province of Malaga.

In this sense, we want the results of the research to be taken as contribution toward the ongoing debate for improvement of bilingual education within these schools and as a topical, useful and relevant research document to inform the ongoing formative and professional development of Teachers.

Even the most casual search of the internet seeking the advantages of learning a second language brings forward a plethora of articles and research which have common ground in promoting the core benefits to be gained in the work place, in the enhanced possibility of continued good mental health in older age, in enhancing cognitive skills and more.

The current fad for using a mobile phone app to translate and

communicate in a foreign language is sufficient and amusing for Bar and restaurant conversations but plainly ridiculous, cumbersome and slow in the workplace. None of the foregoing attributes are sought by potential employers.

The appearance of a second language skill on a C.V. whether necessary or not in a specific workplace immediately sets the applicant apart from others, shows potential employers that the applicant has dedication and commitment skills and that they are forward looking, all positive attributes.

An investment by a student from the earliest age in learning a second language is an investment in their immediate and long term future. An investment by the State in Bilingual education is a safe investment in the long term future of the workforce and a positive attribute for a modern forward and outward looking nation.

It is on this positive view of the advantages within our personal and nation's reach that makes this research timely, relevant and, hopefully, thought provoking.

This research document aims to meet the following objectives:

To be founded on the concepts set out at the beginning of this work;

To be support and advance the relevant theoretical keys;

To set out the qualitative and quantitative conclusions; and

To lead us toward thoughtful consideration and reflection for a better understanding of Bilingualism, its current relevance, and the better delivery of in the classroom.

The conclusions and final reflections are presented toward a better, informed understanding of the entire process developed in this research.

The findings are offered as generators for informed critical reflection for discussion and debate among Teachers, Administrators, Policy Makers, the

wider Community and all with an interest in advancing improvement in Education.

6.1.1. The role of Teachers in Bilingualism for the improvement of educational attainment and quality.

We live in a constantly changing society where it is difficult to anticipate what skill mix and level of educational attainment will be required by current and future generations to meet workplace and societal needs.

It is worth reflecting that the workplace has changed dramatically in our lifetimes and that change has accelerated more in recent years. It is a safe assumption that the pace of change will not slow and is more likely to alter in ways that are difficult to forecast. Two of the constants in recent workplace environmental change, (whether within Offices, the Service Sector or in Manufacturing) are technology and the Worker.

The challenge set to the Worker in all employment sectors is to maintain their position as an essential part of the workplace. The challenge for all students is to enter the work place with as many skills as possible to help them face that and other many other challenges.

How do we prepare students for this challenge? Who prepares the Students? The answers are self evident and form the foundation of the current attention on Bilingual Education.

The State decides, the Teachers provide.

However, as the following will show, the State needs to maintain its focus and Teachers need to be given the tools and the time to deliver for the Students.

Logically, given this uncertain and changing context it makes sense to examine our expectations of the Teacher.

A Teacher is certainly not a technician or specialist merely applying a set curriculum in a non interactive reflexive manner. More likely the Teacher is a committed Professional investing daily in a multiplicity of approaches, feelings, classroom situations and the intercultural education community while being required to remain open and flexible in their responses to the difficulties and opportunities encountered.

To these important skills and considerations must be added the linguistic preparation needed on the part of the Teacher in order to present and teach within Bilingual Education Centres. This key factor has become a real constraint in some Centres.

It has proved necessary for Teachers to train in their free time in order to participate within the Bilingual Programme. This shows a clear commitment on the part of the Teacher and has advantage in terms of improving permanent employment opportunities. Further advantage lies where spare time within the Teacher's timetable allows them to design new Bilingual material and work-plans for their lessons. However, over time these advantages have been eroded.

The significant extra personal time investment made by many Bilingual Teachers is given willingly, and reflects a vocation, a social and humanitarian conscience and other reasons. However that laudable contribution is not an endless resource to be taken advantage of without a realistic reciprocal return by the Educational Establishment.

When an individual is committed to the extent that they invest that most valuable resource, their own time it should not be taken lightly or taken for

granted. It should be nurtured, valued and praised by the Education Establishment. These reactions are not why the Teacher has made this time and intellectual investment but it is the least that they should expect from their employer.

The absence or silence can be interpreted as a lack of matching commitment on the part of the employer. It can give birth to the view that their specialism is not sufficiently important to warrant attention in this regard.

The autonomy given to Educational Centres in terms of the support to be given does not in the main reflect well. The result has been a disjointed patchwork of response that does not meet the needs of the Teachers or react reasonably to the significant ongoing personal investment made by the Bilingual Teachers.

Whereas the autonomy given to Educational Centres clears the way for a different response, one that allows for clear signals to be given and shown in practice protecting and valuing the significant educational attainment resource that exists within their Bilingual Teaching group.

Teachers are the vehicles for change and improvement within the Bilingual project but, to extend the analogy, vehicles do not advance without petrol. That energy must come from the Educational Department of central and local Governments. The Politicians through word and deed must publicly support Teachers and the needed improvements in education.

They must also provide the right resources at the right time and in the right places to underpin the importance of educational achievement in the modern age.

An investment in the future is needed.

Without being disparaging to other Bilingual teachers have, as stated, a significant added personal and educational burden. Their personal attainment and free time contribution are at the very least “different” from the mainstream Teacher. They are committed individuals by the very nature of their contribution and participation. That commitment will continue for most, provided they feel supported, regarded, and valued.

It is not simply a question of finances. As stated previously the Bilingual Profession is crying out for recognition and specific continued support from Politicians, Education Administrators and Planners and beyond.

In any structure physical or organisational there are key pressure points. Some designed to absorb pressure others used to keep the pressure from rising upward in the organisation. Used to, “keep the show on the road”.

There is only so much pressure that can be absorbed by any individual or organisation without a detrimental effect on both. Such outcomes affect the Workforce, the Client and the product negatively- In this case of course the Teacher team, the Students and their educational attainment.

The role of the Bilingual Project Coordinator is getting more and more complicated. The ever increasing demands made on Teacher colleagues’ time makes it all but impossible for the Coordinator to approach Colleagues even with the most reasoned request for participation or help on a Bilingual project or related activity. There are only so many hours in a day and at present increasing, competing, work pressures are squeezing out the time available for such participation.

Management Teams have no choice but to address daily arising gaps in provision- Crisis Management, rather than addressing, developing and delivering their work program for the benefit of their students and their educational attainment.

The feeling persists that the Administration allocates responsibilities and holds expectations that are all but impossible to deliver within the time periods allocated, and make it impossible to fully comply with overarching legal requirements, Ministerial orders and supporting regulations. The idea that allocated responsibilities and timetables for delivery should be “Stretching but Achievable” does not seem to apply nor include time or other resource flexibility for responding to unforeseen circumstances.

Recruitment policy by Education Centres is heavily influenced by the approved programs related to Second Language in terms of permanent places and new hires. But in practice the outcome is uncoordinated and has resulted in staff groups that do not fully reflect the needs of the education provision expected of them.

Are these outcomes an accident or by design?

Consider that colleagues are in effect being directed to accept increased workloads or to follow an educational program that effectively reduces the Bilingual aspect to support a shortfall in other areas of the curriculum.

This returns to the issue of the low value placed by the Administration to the personal investment made in Bilingualism and the apparent disregard for that investment by allocating non second language teaching to their timetable.

Depending on the psychology of the individual it can be natural reaction to react positively and help the School team in times of pressure, colleague absence etc. However when this short term cover wide of your specific topic becomes an expected part of your task- to the detriment of time and focus, in this a case, on the Bilingual programme- it can have a significant de-motivating effect referred to earlier.

We need also to consider other relevant factors that are having a negative impact on Teachers and the attainment of their students, which include:

Particularly in this time of crisis, the life circumstances of the families of our students.

The prevailing view in the wider community that Teachers have a protected privileged position.

The above affects all Teachers and teaching but can subordinate the level importance attached by some to Bilingualism.

If the Administration is not consistent by their statements and actions of the priority that is attached to Bilingualism and reflects this priority in their recruitment policies and in their allocation of tasks to Teachers then Teachers, students and parents will all conclude that second language is of secondary importance to the schools and act accordingly. This of course will be to the immediate detriment of attainment and in the longer term to the narrowing of opportunities available to the students during their school years and beyond.

6.1.2. Teacher training: a challenge for Andalusian schools

Of course Teacher Training currently presents new challenges across the curriculum. However for those Teaching staff in the Bilingual specialty the changes and new challenges have arisen over a much shorter period than for other staff groups. Moreover, Teachers in the Bilingual specialty have been effectively “recycled” (for want of a better expression) to new approaches and methodologies, including CLIL (Content and Language Integrated Learning) or to tasks that are increasingly widespread in all stages of education and not only in the primary setting.

Today, the aforementioned CLIL method and approach is becoming more

the norm. As reflected in our study this approach allows for more experiential and active learning by the Student while promoting the oral dimension of second language development in a subtle unconscious way.

This methodology can be applied at and from any stage of education, through primary and secondary settings to junior and high school and with greater meaning in the training cycles.

If we accept that the training of Teachers teaching bilingual education has to be based on the educational and social needs of the Students and comply with the legislation for the corresponding stage, it follows that Educational Administrations must be fully involved and aware of the detail of assessed needs and corresponding responses methodology to legitimise their important role which directly influences course design. This can be achieved or at least explored by the better involvement and participation of Universities or education counseling through CEP, EEOOI or other collaborating entities.

During the implementation of the Plurilingualism Plan a series of very detailed formative actions were implemented which were well received by the educational community, especially by the Faculty.

However that general spirit of acceptance is now sadly lacking. For example, despite more than a decade in operation in Bilingual Centres, the University of Malaga does not yet offer subjects related to this teaching approach nor even the optional alternative which ironically is included for other subjects,

On the other hand, the Education Administrations canceled the almost universally accepted and adopted training aid, leaving CEPs (Training Teacher Centre) as the only permanent training path.

Consequently, (as referred to earlier in this chapter) Teachers must pay

for their own specific training. In the vast majority cases this is unaffordable in terms of finance and available free time. This is unsustainable and unfair to place this imposition on the Teachers.

This also returns us to the core issue of the Administration demonstrating a lack of value, appreciation or recognition, economically and morally, toward the Teachers and in terms of consequences, a disregard for the Students also.

It is accepted that it is important for future Teachers to experiment and learn how to teach. However, if the recycling of Teachers - not only in terms of methodologically but also at the linguistic level - continues without adjustment then we are effectively experimenting on whether this methodology will work or not without any evidence base to support continuation. That experiment directly affects the Teachers and the Students.

History shows Training Tools that have been promoted and supported by Administrations or Universities that place an emphasis on theory but which have been proven not to work in practice in the classroom setting.

To create a realistic training tool there must be continuing involvement of Teachers from the outset in the planning consideration and piloting of the proposed changes.

Teacher involvement and related consultation create credibility within the Profession and offer a more realistic chance of success on implementation.

As mentioned before any consideration for change to be credible and have a better opportunity for success must include a detailed examination of impact in terms of the potential for enhanced educational attainment, financial implications and impact on available teaching time.

For change to work, it must be considered, properly costed and timetabled. The anticipated outcomes must be evidence based and offer

realistic prospect of improvement on existing arrangements.

The consultations must involve the Parents and wider Communities the changes are intended to serve. For all concerned change must be set out in clear “Who, What When and Where” terms.

For change to happen and to be successful requires Administrators, Centres, Teachers, Parents and the wider Community all to work together and pull in the same direction an appropriate and agreed pace.

First and foremost teacher training and ongoing personal professional development should, indeed must be a priority for all with an interest in education and student benefit.

A recognised, co-ordinated, evidence and outcome based Training Program, accredited and validated by the Profession is essential.

Without that common sense baseline for improvement there will continue to be varying levels of competence and approaches within the Group. There will be continued reduction in the effectiveness of overall provision and an absence of recognised benchmarks for assessments of Teachers and their students’ attainment levels.

6.1.3. The image of bilingualism in the school, family and social context

Language is the primary means of human communication. However, as mentioned, in the absence of a universal language it can also be a huge barrier to the exchange of information. The diversity of languages hinders understanding between peoples. Learning a language known to both the sender and receiver is the most realistic method to improve communication and result

in better outcomes for both parties.

Our globalized world has evolved to the stage where the mobilization of peoples has increased exponentially. The reasons behind the movement of individuals vary greatly and include:

- Refuge (in the current world climate);
- To improve standard of living;
- Tourism;
- To expand employment opportunities; and
- Many others.

Among this diversity of cause and need a common strand arises, the use of English as the lingua franca of the 21st century.

This has evolved without prior planning, discussion or agreement. The source perhaps lies in the political and economic progress of English-speaking nations over the past 100 years.

Spanish and English (respectively) are the second and third most spoken languages in the World (after Mandarin/Chinese) and it is worth noting that Spanish though the second language in the USA and can be seen to dominate in many urban districts.

Reflecting these positions the teaching of English is rightly promoted in most schools throughout Spain and is a key part of the approaches to remove barriers between families and communities.

It can be difficult for parents at the present time of crisis and high unemployment to see Bilingualism as a priority for their children. However, it for these very reasons that there exists a clear educational and life opportunity advantage in the learning of English.

The employment opportunity enhancement value has been covered before but it's very importance merits repetition that to survive or thrive in time of crisis and to attain employment requires all to display as many adaptable and usable skills as possible to potential employers.

In 1998, the Andalusian Ministry of Education launched, experimentally, a plan for the promotion of multilingualism in schools. It was not until 2005-2006 that this strategy was implemented more extensively.

From the outset the main aim has been to increase the linguistic competence of modern languages, through active policies for the dissemination of languages in the education system. The aims remain to inspire interest among students by expanding their knowledge of other cultures, the promotion of pluralism, respect, freedom, tolerance and solidarity.

In fact, we find ourselves theoretically within the framework of rural education, which is set within the context of a complex and accelerated change in our socio-education.

All of the foregoing influences directly and indirectly on the role of Teachers in the new educational landscape of our classrooms and schools.

As stated, there are multiple influences and pressures of social change that are determining relevant changes in the understanding of the teaching profession within a dynamic more complex education.

Therefore the need arises for analysis and evaluation of the planning and implementation of multilingualism, which, since its inception been received positively by families. The added bonus is that schools are seen to have language development at the core of their values in the educational system.

As said, the promotion and support for second language education is both

laudable and outward looking reflective of a modern society.

6.1.4. Creative and inclusive methodologies for the implementation of bilingualism

Throughout our research work we have been analyzing the methodological changes introduced in recent years. We have suggested that these new methods can only be applied successfully there are changes, partial or otherwise, in the attitude of the learner and, above all, in the teaching practice of the Teacher.

Changing the method of learning or teaching requires great effort and consequently, investment of time and money. Outcomes therefore, success or failure do not depend exclusively on Teachers and their input. Many other factors are integral, including not least, (and worth repeating) the Educational Administrations whose role is decisive.

People do not normally change except for good reason or following reasoned argument and explanation of the benefits to be accrued. Reasons discussion cannot be based merely on assumptions that change might be better.

Evidence is essential. Assuming that a new method is better than the previous system cannot be justified. Even proven new approaches take time to be accepted and to be bedded into or in place of existing systems.

Teacher and Student loyalty to an existing system needs to be challenged by the reasoned argument and evidence referred to.

The classroom is the front line of implementation in this case. For a successful transition and implementation Teachers must have faith in the methods they are being instructed to apply.

That faith comes from the aforementioned consultation and involvement.

Despite all the attendant difficulties, numerous initiatives have been introduced toward improvements in language learning and teaching. This is borne out by the investment made by Regional, State and other European Governments.

Most European countries are placing an emphasis on oral skills, (i.e. listening and speaking), and are deferring the reading, writing and interacting till the later higher courses, aiming then to reach a balance between them.

To achieve that balance and for Students to acquire this overall communicative competence, the Teachers use communicative methods and approaches.

Here we can highlight the use of the portfolio as a tool promoted at European level. The previously mentioned CLIL (Content and Language Integrated Learning) is the star methodology of the Bilingual Project in all stages of education and the PLC (Liguistic Proyect Centre) as an agglutinating element that encompasses the comprehensive curriculum of languages. However to be successful this must involve the Centre as a whole and not just the Bilingual team.

According to the data obtained in our research, we can see how to a greater or lesser extent that most Teachers apply a range of methodological proposals. This is gratifying in that despite not always having access to the necessary resources, we are moving in the right direction toward a positive change will directly affect our Students beneficially.

6.1.5. Bilingualism as a tool for the development of intercultural education

For the mobilisation stimulus reasons stated before, the public educational centres of our country are receiving increasing numbers of students of other nationalities and cultures. This is an objective fact. Moreover, that increased number of students with an Immigrant background has accelerated and intensified in recent years.

All indications are that immigration will continue to make an impact on the range different “first” language and diversity of cultures reflected within our student population. This increasingly plural and heterogeneous position has language, cultural and social implications for the education system.

In all countries facing this change in increasing volume it is arguably the duty of all State systems to reflect this change in the organisation of their provision, including not least Education and of course within that heading, Bilingual education. This where arguably a priority exists in the significance of the role to be played by education Centres who are on the front line in supporting and promoting integration, understanding and acceptance.

In our study, we have shown how Public Schools are reflecting the need for diversity in their Core Functions to respond to this significant social change.

From the social, cultural, emotional and linguistic aspects this has, and is impacting directly on Teachers who are facing the challenge of rethinking their approaches within the educational framework set out.

The extra demands made on the Teachers in this respect alone should not be underestimated given that this Student body has its main source from within the economic immigration cohort and includes students of families from North Africa, Latin America and Eastern Europe.

It should be noted that the increase in students of other nationalities and cultural backgrounds has concentrated predominantly within Public Schools, Colleges and Educational Institutes of public ownership.

Our globalized World requires us to communicate, but as mentioned linguistic differences hinder speed and clarity of communication. The linguistic variety that distinguishes and enriches the different human groups is a communicative barrier which to be overcome requires effort, time and money.

The extent that language also transmits culture and knowledge is complicated by the addition of elements that are not solely linguistic in dimension. But advancement of cultural differences in varying aspects of life significantly advances messages of awareness and inclusion. Of course it also enriches the Students exposed to this type of teaching.

However, it should be said that thus far we have only been able within the time and other resource limitations to touch the surface of this important wider cultural aspect of Bilingual education. More depth is required for better reflection and integration within the curriculum.

However, we can say that during our research we have observed a greater intercultural dynamism than had been expected in Bilingual schools.

From what we have seen within the schools captured in this study we can confirm that, despite increasing difficulties and the challenges mentioned in this study, each are generally working in an interdisciplinary manner with intercultural issues forming a fundamental part of the approaches adopted in each Centre observed.

This is a distinct credit to all concerned at each Centre but the question asked in each case is how long this can be maintained given all the pressures and issues addressed raised in this study.

6.2. Final conclusions

We must accept that provision of Bilingualism in Andalusia was not especially robust prior to the implementation of LOMCE, (Spanish acronym for – the Organic Law for the Improvement of Educational Quality, State proposals to reduce spending on education among other changes).

In addition to the previous constraints, the existing problems are now been accentuated. There is a reduced presence of languages assistants. This all but disappearance is inversely proportional to the increase of bilingual units in the centres: the more students, the fewer assistants.

A lack of suitability in the teaching profile and / or training of the Auxiliaries are seen. It is proposed to counteract this unacceptable position by the sensible examination of the possible measures that can be taken when there is no need for preparation by the beneficiaries. The possibility of recovering the figure of Comenius assistant, Erasmus + program, with the aim of alleviating them. It is demanded. This will help to the deficiencies in the number of auxiliaries.

For teachers the requirements of access to a Bilingual post have also changed without notice, consultation or published evidence of need. The changes were: Initially by Merits and Scholarship;

Then the granting of category B1 "to the Magisterium - Foreign Language" qualification; and finally the dismissal and imposition of mandatory B2 according to the last legislation. New proposal is to have a C1 by 2020.

Education should be a priority for all Governments and Political Parties, even (arguably especially) in times of crisis. Funding should at the very least be protected. The State should always invest in the future of the nation. That investment is in creating confidence, creating a skilled, educated workforce well

placed for the competitive world.

In September, 2016 the Andalusian Government imposed a determined commitment to the advancement of plurilingualism, through the advance of a second Foreign Language (French) throughout the Primary stage.

This choice is understandable in geographic proximity terms but less so in the terms already set out for English language attainment.

Any expansion of educational ideals and curriculum should be applauded but surely only when that expansion is not at the expense of attention to necessary existing provision. New initiatives should be supported by new resources, financial and human. This initiative was not and the result is another pressure point diluting existing provision. The result is detrimental to both English and French teaching.

Introduction of the French language initiative has had an immediate detrimental effect on the existing English language program, evidenced through cuts in personnel and a duplication of subjects. To allocate one bilingual teacher to every three groups is inefficient, insufficient and ineffective. This unsustainable position is accentuated if we include staff absence (foreseen and otherwise).

It is all but impossible to cover the Bilingual teaching of all the groups of a Centre and not create the necessity to leave that tutoring at least twice a day, and that situation, in the initial cycles of primary education, is totally anti-pedagogical.

Additional organisational and reorganisation issues have arisen following the decision that Bilingual in “Primary, Knowledge of the Environment”, has now been divided to “Natural and Social Sciences. This more than implies double programming, evaluation, rubrics added to which is the new bureaucracy required by the change in the legislation.

Further compounding these very real and existing problems is the need to consider that in addition to the decrease in personnel in Primary there is the all but total disappearance of the Infant Bilingual Teacher.

Isaac Newton's Third Law that, "every action has an equal and opposite reaction" applies here in that there is an obligation placed upon the Primary English specialist to cover and absorb the Children's schedule within their allocated tasks.

The reaction is shown whereby the Primary English specialist has not the allocated or other time to prepare for the new class dynamic and is therefore at no time familiar with the personal characteristics, needs, attainment potential or other aspects of the inherited children students.

In this context consider that the aforementioned (now almost extinct) former Bilingual Infant Teachers as well as being specialists in this stage of education also had additional training in languages.

It should not be forgotten that being Bilingual to Educator standards is exclusively acquired through study and training, and requires ongoing development -an aspect that is also becoming increasingly difficult to maintain.

The creation of CAL (Course for Linguistics Update) places for Teachers is clearly insufficient, and neither helps progress nor motivates non-Bilinguals to acquire sufficient qualifications, forcing them to source other, more expensive, private routes of teaching.

The focus of the Bilingual Teams within the Centres is not exclusively on teaching in other languages. Through the Bilingual project, there is an integrated social and social awareness dimension.

Through this added approach the lives of the Students and of the Centres

are further enhanced and stimulated through specifically tailored and designed festivities that specifically promote inter-cultural awareness and tolerance. The Festivities have an out-reach dimension extending of course to all parents, the wider community and wherever possible the local media.

Through this artistic, creative and educational approach, these initiatives also enhance the decoration in the Centres, by creating cultural themes which are wherever possible represented on the walls and environs of the Centres. This added creativity provides other opportunities to show insights to another language and culture and promotes the development of a more tolerant, informed, educated Student group with the skills and understanding that better prepares them for their futures.

A bilingual, better educated, tolerant, informed, inclusive Student group is surely an objective benefit for all society.

For these reasons, we can reasonably and urgently request (to put it mildly) that our Administrators:

Publicly declare and properly resource a clear continuing commitment to Bilingual education;

Provide sufficient staff, sufficient time and other relevant resources to all Centres;

Promote conditions conducive to language training and retraining; and

Create the circumstances whereby Bilingual Centres flourish and grow.

The foregoing are the minimum needed to remove all doubt over the Administrators commitment to successful and sustainable Bilingual Centres.

The alternative will continue the dilution of the Bilingual service which will wither on the vine of past expectation and promises and let down the Students and communities they serve.

The Bilingual Centres must be resourced to deliver what their title and

school names suggest- a well organised, well run Bilingual education that delivers for their Students and their communities now and for the future.

It is emphasised that it is preferable to build on existing organisational structures, Staff experience and willingness through a consolidation of the Program to improve citizenship within the existing Centres, rather than expansion to new Centres.

All Administrations are ultimately judged on their actions not their words.

7. REFERENCIAS

Acuña, L., Flórez, R. & Gómez, D. (2012). Algo más que las primeras letras en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en primer ciclo: aportes de la investigación para la formación de docentes en servicio. Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es. Salamanca: Universidad Nacional de Colombia.

Ada, A. F. & Baker, C. (2001) Guía para padres y maestros de niños bilingües. Clevedon: Multilingual Matters.

Álvarez, C. Á., & Maroto, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1). Recuperado en <http://www.gazeta-antropologia.es/>

Arsenian, S. (1937) Bilingualism and mental development: a study of the intelligence and the social background of bilingual children in New York. Nueva York: Teacher's College, Columbia University.

Asher, J. (1977) Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions.

Aznar, I., Cáceres, M.P. y Hinojo F.J. (2007). Perspectivas Teórico-Prácticas sobre la Investigación Educativa. *Revista Venezolana de Investigación*, 7(1), 43-69.

Baetens Beardsmore, H. (1982) Bilingualism: basic principles. Clevedon: Tieto

Baetens, H. (1982). Bilingualism: basic principles. Clevedon: Tieto.

Bak, T., Vega-Mendoza, M. and Sorace, A. (2014). Never too late? An

advantage on tests of auditory attention extends to late bilinguals. *Frontiers in Psychology*, 5 (485).

Baker, C. (2001, 2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (3rd ed.). Clevedon: Multilingual Matters.

Barrios, E. (2010). *La educación bilingüe en Andalucía: Análisis, experiencias y propuestas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Bazeley, P. (2007). *Qualitative Data Analysis with NVivo*. (2nd ed). London: SAGE.

Baum, S. and Titone, D. (2014). Moving towards a neuroplasticity view of bilingualism, executive control, and aging. *Applied Psycholinguistics*, 35, 857–894.

Bechhofer, F. & Paterson, L. (2000). *Principles of Research Design in the Social Sciences*. London: Routledge.

Beacco, Jean-Claude & Byram, Michel 2007. *From Linguistic Diversity to Plurilingual education. Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division.

Bentley, K. (2015). CLIL Scenarios with Young Learners. In J. Bland (Ed.), *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3–12 Year Olds* (pp. 91–112). London: Bloomsbury Academic.

Blanco, C. (2012) Clases complementarias de Lengua y Cultura españolas en Francia *TE Exterior*, 329, 13.

Bland, J. (2015). *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3–12 Year Olds*. London: Bloomsbury Academic.

Blázquez Entonado, F. (2002). *Didáctica General: qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Bloomfield, L. (1993) *Language*. Nueva York: Rinehart and Wisnton.

Bolívar, A. (2011) *El futuro de la formación del profesorado*. E-CO Revista digital de educación y formación del profesorado. Recuperado en <http://revistaeco.cepcordoba.org/>

Brinton, D., Snow, M. & Wesche, M. (2003). *Content-based second language instruction* (2nd Ed.). MI: University of Michigan Press.

Bryman, A., Becker, S. y Sempik, J. (2008). Quality criteria for quantitative, qualitative and mixed methods research: A view from social policy. *International Journal Social Research Methodology*, 11(4), 261-276.

Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*. (4th ed). Oxford: Oxford University Press.

Bygate, M., Skehan, P. & Swain, M. (2013). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching, and testing*. London & New York: Routledge.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.

Byram, M., & Morgan, C. et al. (1994) *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.

Caballero M. & Reyes, M (2011). El nuevo alumno surgido del Plan de Fomento del Plurilingüismo de la Junta de Andalucía. Estudio comparativo entre alumnos de 4º de la ESO. Revista Fuentes, 11, 139-160.

Cáceres, M.P., Aznar, I. & Hinojo, F. (2009) Perspectivas Teórico-Prácticas sobre Investigación Educativa. Sinopsis Educativa, 7(1), 43-69.

Calatayud, A. (2011) El programa bilingüe en Andalucía: una aproximación a su actualidad. E-CO Revista digital de educación y formación del profesorado. Recuperado en <http://revistaeco.cepcordoba.org/>

Cano, W. (2013). Manual CLIL para centros bilingües. Logroño: UNIR editorial.

Cantero, V & Aarli, G. (2012). El Proyecto Lingüístico de Centro y el Currículo Integrado de Lenguas: dos instrumentos pedagógicos indispensables en la educación bilingüe. Didáctica. Lengua y Literatura, 24, 107-135.

Castele, A. V. (2009). El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de español para fines específicos. Trabajo presentado en El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Septiembre. Cáceres.

Celce-Murcia, M. (2013). Language Teaching Methods from the Greeks to Gattegno 12. MEXTESOL Journal, 37(2).

Chomsky, N. (1957) Syntactic structures. La Haya: Mouton

Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press

Cisnero ,M. (2012). Cómo elaborar trabajos de grado. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). Research Methods in Education. (7th ed). London: Routledge.

Consejería de Educación, Cultura y Deporte (2014) Firma cinco convenios de colaboración suscritos como parte de las acciones que realiza en el ámbito del fomento de las lenguas extranjeras. Andalucía Educativa. Recuperado en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/contenidos/-/contenidos/detalle/la-consejeria-de-educacion-cultura-y-deporte-firma-cinco-convenios-de-colaboracion-suscritos-como-1>

Consejería de Educación La educación en Andalucía. Curso 2014-2015. Iniciativas, programas y datos (2014). Recuperado en: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/res/20140911_EducAndalucia/1410420313749_la_educacixn_en_andalucia_xversixn_fin_alx.pdf

Consejo de Gobierno de 22 de marzo de 2005. Consejería de Educación (2005). Plan de Fomento del Plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza. Andalucía.

Consejo de Europa (2001). Marco Común de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Recuperado en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

Corrección de errores de la Orden de 4 de mayo de 2013, por la que se autorizan nuevos centros bilingües públicos para el curso 2013-2014, se transforman en plurilingües determinados centros bilingües, se amplían las etapas de bachillerato y formación profesional inicial en centros bilingües con otras etapas educativas autorizadas con anterioridad, y se aprueban las

enseñanzas del programa de doble titulación bachiller-baccalauréat en nuevos centros de la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA, Sevilla, 2013.

Coyle, D. (2000) Meeting the challenge: developing the 3Cs curriculum. En Green, S. (Ed) New perspectives on teaching and learning modern languages. (pp.158-183) Clevedon: Multilingual Matters.

Coyle, D., Holmes, B. & King, L. (2009). Towards an Integrated Curriculum (CLIL). National Statements and Guidelines. London: The Languages Company.

Del Río, J.L. (2015). Evaluación de las posibilidades educativas del aula atal en los centros escolares de Málaga estudio de casos. Tesis de Maestría no publicada, Málaga, Universidad de Málaga.

Delgado, C. (2014). Viajando a Ítaca por los mares cuantitativos, manual de ruta para investigar en grado y en postgrado. Salamanca: Amaru

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). The SAGE handbook of qualitative research. Londres: SAGE.

Díaz-Corralejo, J. (2002). Reflexiones sobre la didáctica de la enseñanza/aprendizaje de la lengua y la literatura. Arbor, 173, (681).

Domínguez J.A. (2015) De la investigación científica a la investigación cualitativa en educación: fundamentación. Revista Supervisión 21,36 ,1-17.

Er, S. (2013). Using Total Physical Response Method in Early Childhood Foreign Language Teaching Environments. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 93, 1766-1768.

Esteve, J.M. (2003). La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento. Barcelona: Paidós.

Fielding, J. & Gilbert, N. (2006). Understanding Social Statistics. (2nd ed). London: SAGE.

Fishman, J.(1968,1977) Readings in the sociology of language. (4th Ed.)The Hague: Mouton.

Frigols, M. J., Mehisto, P. & Marsh, D. 2008. Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning and Multilingual Education. Oxford: Macmillan Education.

Gajo, L. & Moore, D. (2009). Introduction–French voices on plurilingualism and pluriculturalism: theory, significance and perspectives. International Journal of Multilingualism, 6(2), 137-153.

Gallardo, M. (2002). La enseñanza de lenguas extranjeras en el siglo XIX: análisis de algunos métodos publicados en Inglaterra en el aprendizaje de la lengua española. Boletín de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística, 3, 89-106.

García, A. (2003). Bases comunes para una Europa plurilingüe: marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Tarbiya,33,5-55.

García, J. (2010). “Dime cuánto hablas...” La L2 en las aulas bilingües de Andalucía; análisis de un informe y propuestas de formación. En E. Barrios Espinosa (Ed.). La educación bilingüe en Andalucía: Análisis, experiencias y propuestas (pp. 31-60). Granada: Grupo Editorial Universitario.

García, J.M (2014). Interculturalidad y estereotipos en la clase de EL2.

Biblioteca Virtual MECD 15. Recuperado en <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2007/memoriaMaster/2-Trimestre/GARCIA-F.html>

García, O. (2007) Disinventing and reconstituting languages. Makoni, S., & Pennycook, A. (Eds), Foreword (xi-xv). Clevedon: Multilingual Matters.

Garcia, O. (2008). Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective. Oxford: Blackwell.

Gibbs, G. (2007). Analyzing Qualitative Data: The SAGE Qualitative Research Kit. London: SAGE.

Gómez, M. J. (2007). La Investigación Educativa. Claves Teóricas. Madrid: Mc Graw Hill.

Gómez, M., Deslauriers, J. P. & Alzate, M.V. (2010). Cómo hacer tesis de maestría y doctorado: investigación, escritura y publicación. Bogotá: Ecoe Ediciones.

González-Monteagudo, J. (2000). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación, (15), 227-246.

Graaff, R., Koopman, G., Anikina, Y. & Westhoff, G. (2007). An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL). International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10(5), 603-624.

Grosjean, F. (1982) Life with two languages: An introduction to bilingualism. Cambridge: Harvard University Press.

Gurdián-Fernández, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. San José, Costa Rica: PrintCenter.

Gurdián-Fernández, A. (2007). El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa. San José, Costa Rica: PrintCenter.

Halliday, M.A.K.; McIntosj, A. & Stevens, P. (1968, 1977) The users and uses of language. En Fishman,J.(Ed) Readings in the sociology of language, The Hague, Mouton.

Halliday, M.A.K.; McIntosj, A. & Stevens, P. (1968,1977) The users and uses of language. En Fishman,J.(Ed) Readings in the sociology of language, The Hague, Mouton.

Hand, D. (2008). Statistics: a Very Short Introduction. Oxford: Oxford University Press.

Marian, V (2008). Bilingual Research Methods, in An Introduction to Bilingualism: Principles and and processes. London and New York: Taylor & Francis.

Hernández, E., Valdez,S. (2010) El papel del profesor en el desarrollo de la competencia intercultural. Algunas propuestas didácticas Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros, 12(14), 91-115.

Horwitz, E. (2000) Teachers and students, students and teachers: an ever-evolving partnership .The modern language journal, 84(4), 524-535.

Herrero,I. 2009. La competencia y la mediación intercultural en la enseñanza de EFE FIAPE. Trabajo presentado en III Congreso internacional: La enseñanza del español en tiempos de crisis. Septiembre, Cádiz.

Instrucciones de 21 de septiembre de 2007 de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa , por la que se dan orientaciones sobre la organización y funcionamiento de los centros bilingües para el curso 2007/2008. BOJA, Sevilla, 2007.

Instrucciones de 8 de septiembre de 2009 sobre las funciones del maestro o maestro adicional en los centros bilingües con más de cuatro unidades de educación infantil. BOJA, Sevilla, 2009.

Instrucciones de 10 de mayo de 2011 para la organización de pruebas finales presenciales que ha de realizar el profesorado matriculado en los cursos de actualización lingüística en la modalidad on line. BOJA, Sevilla, 2011.

Instrucciones de 27 de mayo de 2011 por la que se autorizan los cursos de actualización lingüística del profesorado implicado en el Plan de Fomento del Plurilingüismo. BOJA, Sevilla, 2011.

Instrucciones de 2 de septiembre de 2011 sobre la organización y funcionamiento de la enseñanza bilingüe. BOJA, Sevilla, 2011.

Instrucciones de 8 de septiembre de 2011 sobre el programa de implantación de la enseñanza de la lengua china en centros docentes andaluces de educación primaria y secundaria. BOJA, Sevilla, 2011

Instrucciones de 19 de junio de 2013 conjuntas de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, y de la Dirección General de Formación Profesional Inicial y Educación Permanente sobre la organización y funcionamiento de la enseñanza bilingüe para el curso 2013-2014. BOJA, Sevilla, 2013.

Instrucciones de 19 de junio de 2013, de la Dirección General de

Innovación Educativa y Formación del Profesorado, sobre el programa de enseñanza de la Lengua China en centros docentes públicos andaluces de Educación Primaria y Secundaria. BOJA, Sevilla, 2013.

Instrucciones de 28 de junio de 2013, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, sobre Auxiliares de Conversación para el curso escolar 2013/2014. BOJA, Sevilla, 2013.

Instrucciones de 20 de mayo de 2014, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, sobre el programa de enseñanza de lengua china como actividad extraescolar en centros docentes públicos andaluces de educación primaria y secundaria. BOJA, Sevilla, 2014.

Instrucciones de 12 de junio de 2014 conjuntas de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, y de la Dirección General de Formación Profesional Inicial y Educación Permanente sobre la organización y funcionamiento de la enseñanza bilingüe para el curso 2014-2015. BOJA, Sevilla, 2014.

Instrucciones de 22 de julio de 2014, de la Dirección General de Formación Profesional Inicial y Educación Permanente, por las que se regulan la admisión y matriculación en los cursos de actualización lingüística del idioma inglés en la modalidad "on line" para el curso 2014/15, así como determinados aspectos sobre su organización y funcionamiento. BOJA, Sevilla, 2014.

Instrucciones de 22 de julio de 2014, de la Dirección General de Formación Profesional Inicial y Educación Permanente para el funcionamiento del programa That's English en el curso 2014/2015. BOJA, Sevilla, 2014.

Instrucciones de 30 de junio de 2014, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, sobre auxiliares de conversación para el curso escolar 2014/2015. BOJA, Sevilla, 2014

Instrucciones de 6 de junio de 2016, de la Dirección General de Innovación, sobre auxiliares de conversación para el curso escolar 2016/2017. BOJA, Sevilla, 2016.

Instrucciones de 28 de julio de 2016, de la Dirección General de Formación Profesional Inicial y Educación Permanente por las que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los cursos de actualización lingüística del profesorado para el curso 2016-2017 en sus modalidades presencial y a distancia. BOJA, Sevilla, 2016.

Instrucciones de 21 de julio de 2016, de la Dirección General de Innovación, para el desarrollo del Programa de Aulas Confucio de enseñanza de la lengua, el arte y la cultura chinas en centros docentes públicos andaluces de educación primaria y secundaria.

Instrucciones de 22 de julio de 2016 conjuntas de la Dirección General de Innovación y de la Dirección General de Formación Profesional Inicial y Educación Permanente, sobre la organización y funcionamiento de la enseñanza bilingüe para el curso 2016/17. BOJA, Sevilla, 2016.

Iriarte, E. & Herrero A. (2009) La competencia y la mediación intercultural en la enseñanza de EFE. Trabajo presentado en FIAPE. III Congreso internacional: La enseñanza del español en tiempos de crisis. Cádiz.

Johnstone, R. ,Dobson, A. & Pérez., M. D. (2010). Proyecto de Enseñanza Bilingüe. Recuperado en http://www.ite.education.es/w3/form_prof_docs/britishcouncil/bc_report%20espanol_final.pdf

Julian de la Vega, C. (2007). La importancia de la coordinación en la implantación de modelos AICLE. GRETA Journal. 15, 14-19.

Julián de Vega, C. (2013). La coordinación docente en modelos AICLE, *Revista Padres y Maestros*, 349, 21-24.

Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Madrid:Ediciones Morata.

Krashen, S. , & Terrell, T. (1983). The natural approach: Language acquisition in the classroom. Oxford : Pergamon.

Lambert, W & Tucker, R. (1972). Bilingual Education of Children. The St. Lambert Experiment. Rowley, MA: Newbury House.

Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe.Y. (2010). CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training. Newcastle upon Tyne: Cambridge. Scholars Publishing.

Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLILand EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1),3-18.

Lee, E. & Bonny, N. (2009). The English language, multilingualism, and the politics of location. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*Volume ,12(3), 277-290.

Leiva, J. (2007). Educación y conflicto en escuelas interculturales. Málaga: Spicum.

Leiva, J. (2011). La educación intercultural en una encrucijada de caminos: reflexiones pedagógicas para la construcción de una escuela intercultural. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*,4(7), 43-56.

Leiva, J. (2010). Práctica de la interculturalidad desde la perspectiva docente: análisis y propuestas pedagógicas. *Cultura y Educación*, 22(1), 67-84.

Leiva, J. (2015). La escuela como espacio privilegiado para el desarrollo de la educación intercultural: el compromiso de los profesores. *Campo Abierto. Revista de Educación*, 27(1), 13-35.

Leiva, J. (2015). Interculturalidad y estilos de aprendizaje: nuevas perspectivas pedagógicas. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 3, 36-51.

Leiva, J. (2015). Inmigración, formación e inclusión sociolaboral.: Un estudio de pedagogía intercultural. Alicante: Editorial Club Universitario.

Leiva, J. & Gómez, M.A. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 185-200.

Leiva, J. (2016). Una aproximación reflexiva ante la educación en contextos interculturales. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 14, 119-128.

Lin, M. Y. (2015). Conceptualising the Potential Role of L1 in CLIL. *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 74-89.

Linse, C. (2005). The Children Response: TPR and Beyond. *English Teaching Forum*, 43(1), 8-11.

Lo, Y. (2015). How Much L1 Is Too Much? Teachers' Language Use in Response to Students' Abilities and Classroom Interaction in Content and Lan

Longworth, N. (2003). Lifelong learning in action: Transforming education in the 21st century. London: Routledge.

Lorente, B. & Montilla D. (2006) Centro Españoles en el Exterior. Instituto Español Cañada Blanch. TE Exterior, 271, 12-13.

Lorenzo, F., Casal, S., Moore, P. y Alonso, Y. M. (2009). Bilingüismo y educación. Situación de la Red de Centros Bilingües en Andalucía. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.

Lorenzo, F., Trujillo, F. & Vez, J. (2011). Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas. Madrid: Síntesis.

Lorenzo, F. & Moore, P., (2015). Task-based learning and content and language integrated learning materials design: process and product. The Language Learning Journal, 43(3), 334-357.

LOSADA, S., POZO, C., & GARCÍA, M^a.P. (2012) Evaluación institucional en el ámbito educativo. Conceptos, modelos y aplicaciones. Madrid: Pearson.

Lozano, L. (2012). Adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales. El proceso de comprensión escrita. Tesis de maestría. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

Lova, M. (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: valoraciones de docentes. Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras, 20, 253-258.

Mackey, W.F. (1956) Towards a redefinition of bilingualism. Journal of the Canadian Linguistic Association, 3, 51- 85.

Macnamara, J. (1966). Bilingualism and Primary Education. Edinburgh:

Edinburgh University Press.

Manzano, B. (2014). Lexical Transfer in the Written Production of a CLIL Group and a Non-CLIL Group. *International Journal of English Studies*, 14(2), 57-76.

Madrid, D. & Hughes, S. (2011). *Studies in Bilingual Education*. Bern: Peter Lang.

Maeso, M.A. (2008). *Curriculo Integrado de las Lenguas: Propuesta de secuencias didácticas*. Sevilla:Consejería de Educación.

Marsh, C. & Elliott, J. (2008). *Exploring Data*. (2nd edn). Cambridge: Polity.

Marsh, D. & Langé, G. (2000). *Implementing Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä, Finland.: UniCOM, University of Jyväskylä and TIE-CLIL.

Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE. The European dimension. Actions, trends, and foresight potential. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Martínez, A. (2012). *Teaching and Learning English through Bilingual Education*. New Castle Upon Tyne: Cambridge Scholars.

Martínez, C. & Galán, A. (2014). *Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos*. Madrid:Editorial UNED.

Martínez, P. (2011). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, 20,164-193.

Méndez-García, M.C. (2013). The Intercultural Turn Brought about by the Implementation of CLIL Programmes in Spanish Monolingual Areas: A Case Study of Andalusian Primary and Secondary Schools. *Language Learning Journal*, 41(3), 268-283.

Méndez-García, M. C. & Pavon, V. (2012). Investigating the Coexistence of the Mother Tongue and the Foreign Language through Teacher Collaboration

in CLIL Contexts: Perceptions and Practice of the Teachers Involved in the Plurilingual Programme in Andalusia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(5), 573-592.

Mendoza, M. Á., Deslauriers, J. P., & Piedrahita, M. V. (2010). *Cómo hacer tesis de maestría y doctorado: investigación, escritura y publicación*. Colombia: Ecoe Ediciones.

Moliner, M. (2014). *La influencia de la legislación de cada una de las CCAA en el desempeño de rol del profesor de metodología AICLE*. Universidad Pontificia de Salamanca: Salamanca.

Moliner, M. & Fernández, L. M. (2013). The Effects of CLIL from the Perspective of In-service Teachers in Salamanca (Castilla y León, Spain). *Exedra: Revista Científica*, 8, 200-217.

Mover, M. & Wei, L., (2008). *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell.

Muijs, D. (2011). *Doing Quantitative Research in Education with SPSS*. 2nd edn. London: SAGE.

Nikleva, D. A. (2012). Educación para la convivencia intercultural *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 757(188), 991-999.

Nunan, D. (1992) *Research Methods in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (2004), *Task-Based Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

Orden de 6 de abril de 2005, por la que se convocan proyectos educativos para la selección de Centros Bilingües para el curso 2005/2006. BOJA, Sevilla, 2005.

Orden de 5 de septiembre de 2005, por la que se establecen la composición y funciones de los órganos de asesoramiento y coordinación contemplados en el Plan de Fomento del Plurilingüismo.

Orden de 24 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Centros Bilingües.

Orden de 11 de diciembre de 2006, por la que se regula la composición, funcionamiento y competencias del Consejo Asesor de Política Lingüística previsto para el desarrollo del Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía.

Orden de 14 de septiembre de 2007, por la que se modifica la de 20 de junio de 2006, por la que se regula la provisión y actividad de los auxiliares de conversación en los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Orden de 7 de marzo de 2008, por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de los premios a materiales curriculares relacionados con el fomento del plurilingüismo en los centros educativos públicos dependientes de la Consejería y se efectúa su convocatoria para el

año 2008.

Orden de 3 de septiembre de 2010, por la que se establece el horario de dedicación del profesorado responsable de la coordinación de los planes y programas estratégicos que desarrolla la Consejería competente en materia de educación. BOJA, Sevilla, 2010.

Orden de 22 de septiembre de 2011, por la que se establecen las modalidades de provisión y las bases reguladoras para la concesión de subvenciones a auxiliares de conversación, y se efectúa convocatoria para el curso 2011/12. BOJA, Sevilla, 2011.

Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA, Sevilla, 2011.

Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía (Texto consolidado, 2016). BOJA, Sevilla, 2011.

Orden de 29 de junio de 2011, por la que se establece el procedimiento para la autorización de la enseñanza bilingüe en los centros docentes de titularidad privada. BOJA, Sevilla, 2011.

Orden de 30 de julio de 2012, por la que se especifican las etapas educativas autorizadas de enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía y se autorizan nuevos centros públicos bilingües . BOJA, Sevilla, 201

Orden de 4 de mayo de 2013, por la que se autorizan nuevos centros bilingües públicos para el curso 2013-2014, se transforman en plurilingües determinados centros bilingües, se amplían las etapas de bachillerato y

formación profesional inicial en centros bilingües con otras etapas educativas autorizadas con anterioridad, y se aprueban las enseñanzas del programa de doble titulación bachiller-baccalauréat en nuevos centros de la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA, Sevilla, 2013.

Orden de 13 de mayo de 2014, por la que se autorizan nuevos centros bilingües públicos para el curso 2014-2015, se transforman en plurilingües determinados centros bilingües, se amplía la etapa de Bachillerato bilingüe en centros con otras etapas educativas autorizadas con anterioridad y se aprueban nuevos ciclos bilingües de Formación Profesional Inicial en la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA, Sevilla, 2014.

Orden de 1 de agosto de 2016, por la que se modifica la Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA, Sevilla, 2016.

Pavón, V. (2011). Principios teóricos y prácticos para la implantación de un modelo AICLE. En e-CO Revista digital de educación y formación del profesorado. Recuperado en <http://revistaeco.cepcordoba.org/>

Pavón, V. (2014). Enhancing the quality of clil: making the best of the collaboration between language teachers and content teachers. Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 23, 115-127.

Pavón, V., Ávila, J., Gallego, A. & Espejo, R. (2015). Strategic and Organisational Considerations in Planning Content and Language Integrated Learning: A Study on the Coordination between Content and Language Teachers. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 18(4), 409-425.

Pérez, A. (2012). Evaluación de programas bilingües: análisis de

resultados de las secciones experimentales de francés en el marco del Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía. Tesis de Maestría. Universidad de Córdoba. Recuperado en: <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/9359/2013000000660.pdf?sequence=1>

Pérez, I.(2007,2014) English as a Second or Foreign Language. Recuperado en: <http://www.isabelperez.com/>

Pérez-Cañado, M.L. (2011). CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341.

Pinter, A. (2015). Task-Based Learning with Children. En J. Bland (Ed.). *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3–12 Year Olds* (pp. 113–128). London: Bloomsbury Academic.

Pugibet, V. (2006). El aprendizaje de la lengua del Otro. El caso andaluz a la luz de la realidad francesa. En *La cultura del otro: español en Francia, francés en España= la culture de l'autre: espagnol en France, français en Espagne* (pp. 1067-1078). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Ramos, F. (2007). Opiniones de alumnos de un programa bilingüe andaluz sobre su programa y sobre el bilingüismo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1-15.

Ramos, F. (2007). Programas bilingües y formación de profesores en Andalucía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44,133-146.

Recino, U., & Laufer, M.(2010) Aprendizaje basado en tareas en la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras. *Edumecentro*, 2 , 20-27.

Real decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las

enseñanzas mínimas de la Educación primaria. BOE, Madrid, 2006

Resolución de 22 de junio de 2009, de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa, por la que se autorizan nuevos centros docentes públicos bilingües dependientes de la Consejería de Educación a partir del curso 2009-2010. BOJA, Sevilla, 2009.

Resolución de 26 de mayo de 2010, de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa, por la que se autorizan nuevos centros docentes públicos bilingües dependientes de la Consejería de Educación a partir del curso 2010-2011. BOJA, Sevilla, 2011.

Resolución de 30 de junio de 2011, de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa, por la que se autorizan nuevos centros docentes públicos bilingües dependientes de la Consejería de Educación a partir del curso 2011-2012. BOJA, Sevilla, 2011.

Resolución de 18 de noviembre de 2013, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se conceden subvenciones a los auxiliares de conversación seleccionados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que colaborarán en centros públicos andaluces durante el curso 2013/2014. BOJA, Sevilla, 2013.

Resolución de 19 de noviembre de 2013 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía, por la que se conceden subvenciones a los auxiliares de conversación seleccionados en virtud del convenio firmado con el consejo de intercambio educativo con el extranjero (CIEE) que colaborarán en centros públicos andaluces durante el curso 2013/2014. BOJA, Sevilla, 2013.

Resolución de 4 de diciembre de 2013, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, complementaria a la Resolución de 18 de noviembre de 2013, por la que se conceden subvenciones a los Auxiliares de Conversación seleccionados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que colaborarán en centros públicos andaluces durante el curso 2013/2014. BOJA, Sevilla, 2013.

Resolución de 14 de noviembre de 2016, de la Dirección General de Innovación, por la que se conceden subvenciones a los Auxiliares de Conversación seleccionados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que colaborarán en centros públicos andaluces durante el curso 2016/2017 . BOJA, Sevilla, 2016.

Riagáin, P. & Lüdi, G. (2003). Bilingual Education: some Policy Issues. Strasbourg: Council of Europe.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001, 2014). Approaches and methods in language teaching. Cambridge:Cambridge university press.

Ritchie, J., Lewis, J., McNaughton Nicholls, C & Ormston, R. (2013). Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers. London: SAGE

Robson, C. (2011). Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers(3rd ed.).Oxford: Blackwell.

Ruso,F. (2010) Dimiten 120 coordinadores de educación bilingüe por la reducción de horas de trabajo. El Mundo. Recuperado en: http://www.elmundo.es/elmundo/2010/07/06/andalucia_sevilla/1278412428.html

Sánchez, A. (2009). La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques. Murcia:Sociedad General Española de Librería.

Sánchez, J. (2014). Los papeles que desempeñan el 'auxiliar de conversación' y el 'profesor-coordinador' en centros bilingües español/inglés de Sevilla. un estudio empírico de casos. Tesis de Maestría no publicada, Sevilla, Universidad de Sevilla.

Sánchez, M.C.(2015) La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. Campo Abierto, 11-30.

Sanchez-Torres J. (2014) La interculturalidad en la asignatura de inglés de la ESO bilingüe en Sevilla, España. ELIA ,14, 67-96.

Sandín, M.P. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.

Siguán, M. (2001) Bilingüismo y lenguas en contacto. London: Edward Arnold.

Siguán, M. & Mackey W. (1986). Educación y bilingüismo. Paris: UNESCO.

Silverman, D. (2009). Doing Qualitative Research. (3rd ed.). London: SAGE.

Silverman, D. (2011). Interpreting Qualitative Data. (4th ed.). London: SAGE.

Simons, H. (2011). El estudio de caso: Teoría y práctica. Madrid: Ediciones Morata.

Solís, L. C. (2012). La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión

lingüístico-cultural (PILC). Revista Nebrija de Lingüística Aplicada ,11.

Sorace, A. 2016 . Language and cognition in bilingual production: the real work lies ahead. Bilingualism: Language and Cognition, 19 (5), 895-896

Tarling R. (2009). Statistical Modelling for Social Researchers. London: Routledge.

Tobin, N. & Abello-Contesse, C. (2013). The use of native assistants as language and cultural resources in Andalusia's bilingual schools. Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century: Building on Experience, 94-203.

Torres, D. (2010). Los Cursos de Actualización Lingüística(CAL):Una opción formativa del profesorado andaluz. En E. Barrios (Ed). La Educación Bilingüe en Andalucía: Análisis, experiencias y propuestas.(pp. 61-89). Granada: GEU.

Torres, P. (2014). La acreditación lingüística y metodológica del profesorado en la modalidad de enseñanza bilingüe. Revista Enclave Docente 5,14-17.

Touriñan J.M.(2008). Teoría de la educación: investigación disciplinar y retos epistemológicos. Magis. Revista internacional de investigación en educación, 1(1).

Travé., G. (2013). Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe. Revista de Educación,361, 379-402.

Trent, J. (2014). "I'm Teaching, but I'm Not Really a Teacher". Teaching Assistants and the Construction of Professional Identities in Hong Kong Schools. Educational Research, 56(1), 28-47.

Troncoso, P. & Ros, D. (2003). Autoevaluación de los alumnos: una estrategia participativa orientada al aprender a valorar. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 2(4), 111-120.

Turner, M. (2013). Content-based Japanese Language Teaching in Australian Schools: Is CLIL a Good Fit? *Japanese Studies*, 33(3), 315-330.

Ure, J. (2010). Bilingualism and achievement in school. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1(3), 253-260.

Willis J. (1996) *Framework for task-based learning*. Harlow: Longman.

8. TABLA DE LAS FIGURAS

Centros públicos bilingües	Figura 1
Tipos de centros	Figura 2
Si su centro es de Educación Primaria, ¿se imparte L3 en tercer ciclo?	Figura 3
¿Qué logros destacaría de los conseguidos a lo largo del presente curso en relación con el desarrollo de la enseñanza bilingüe en su centro?	Figura 4
¿Qué dificultades ha encontrado durante el curso escolar 2014/2015?	Figura 5
Participación del profesorado del centro, en actividades relacionada con el bilingüismo que no forma parte del equipo bilingüe.	Figura 6
El equipo directivo respeta en horario lectivo la reducción horaria íntegra del coordinador?	Figura 7
¿El equipo directivo respeta en horario lectivo la reducción horaria íntegra de los profesores de Áreas no lingüísticas?	Figura 8
Material publicado por editoriales	Figura 9
¿El profesorado del equipo bilingüe está formado en AICLE para poder aplicar esta metodología y elaborar los materiales pertinentes?	Figura 10
El centro participa en algún proyecto e-Twinning en alguna Acción de Erasmus + (KA1, KA2)?	Figura 11
Diagrama de unidad didáctica	Figura 12

CUESTIONARIO	
A. Datos generales	
1. Sexo	Figura 13
2. Edad	Figura 14
3. Nivel educativo en el que imparte docencia	Figura 15
4. Años de trabajo como docente	Figura 16
5. Años que lleva en este centro	Figura 17
6. Situación actual:	Figura 18
7. Años de participación en el proyecto bilingüe	Figura 19
8. Especialidad que imparte	Figura 20
B. Formación del profesorado y el bilingüismo	
9. Su nivel de competencia comunicativa global, según el MCEL, es un:	Figura 21
10. ¿Cómo valora su destreza en comprensión escrita (lectura) en L2?	Figura 22
11. ¿Cómo valora su destreza en expresión escrita (escribiendo) en L2?	Figura 23
12. ¿Cómo valora su destreza en expresión oral (hablando) de L2?	Figura 24
13. ¿Cómo valora su destreza en comprensión oral (escuchando) de L2?	Figura 25
14. Mi nivel resulta adecuado para impartir clases dentro de un proyecto bilingüe.	Figura 26
15. El certificado oficial que acredita su nivel en otra lengua es:	Figura 27
16. ¿Cree que su competencia comunicativa, en su segunda lengua, se ha visto mermada con el transcurso del tiempo?	Figura 28
17. ¿Qué contacto ha tenido o tiene con la lengua	Figura 29

extranjera que se imparte en su centro?	
18. ¿Qué tipo de formación relacionada con el bilingüismo ha realizado desde la implantación del proyecto bilingüe en su centro?	Figura 30
19. ¿Cuánto tiempo hace que ha realizado una actividad de formación relacionada con el bilingüismo?	Figura 31
C. Opiniones sobre la percepción del proyecto bilingüe	
20. En su centro se imparte una educación realmente bilingüe.	Figura 32
21. Para mejorar los resultados del proyecto bilingüe se deben aumentar las horas que el alumnado está expuesto a la segunda lengua	Figura 33
22. ¿Se ven afectados los conocimientos de las áreas curriculares que se imparten en la L2 respecto a los contenidos aprendidos por los grupos no bilingües?	Figura 34
23. ¿Cuál ha sido la destreza más beneficiada de la L2 en los alumnos, gracias al proyecto bilingüe?	Figura 35
24. Los padres tienen en cuenta al elegir un centro si éste es bilingüe.	Figura 36
25. Los padres tienen una actitud positiva hacia el proyecto bilingüe que se lleva a cabo en el centro escolar.	Figura 37
26. Mi centro tiene una mejor imagen social en la comunidad por tener un proyecto bilingüe.	Figura 38
27. En los colegios de zona rural, el nivel de la competencia comunicativa en L2 es menor	Figura 39
28. Existe una menor receptividad hacia la L2 en zonas rurales.	Figura 40
D. Opiniones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en su centro	
29. ¿Ha surgido un cambio metodológico en su centro	Figura 41

hacia AICLE (Aprendizaje Integral de Contenidos y Lengua Extranjera) o también conocido internacionalmente como CLIL?	
30. ¿Cuál es su posición respecto a la metodología AICLE?	Figura 42
31. ¿Ha creado materiales propios (proyectos, unidades didácticas, presentaciones...) para impartir clases en L2?	Figura 43
32. La utilización de libro de texto en sus clases es un recurso fundamental en sus clases.	Figura 44
33. En su centro existen suficientes recursos materiales y humanos para afrontar de manera efectiva el proyecto bilingüe.	Figura 45
34. Utilizo la L2 en mis clases donde imparto asignaturas de área no lingüística (ANL).	Figura 46
35. Utilizo la L2 en mis clases donde imparto asignaturas de área no lingüística (ANL) para resolver dudas.	Figura 47
36. Utilizo la L2 en mis clases donde imparto ANL al explicar un nuevo tema o lección.	Figura 48
37. ¿Se comunica el auxiliar de conversación en L2 con el alumnado?	Figura 49
38. ¿El auxiliar de conversación utiliza la L2 en sus clases donde imparte asignaturas de área no lingüística (ANL) para resolver dudas?	Figura 50
39. ¿Utiliza el alumnado la L2 para dirigirse a usted?	Figura 51
40. El alumnado hace uso de la L2 para comunicarse entre ellos cuando están realizando tareas.	Figura 52
41. El alumnado hace uso de la L2 para comunicarse cuando no está realizando una actividad.	Figura 53
42. Evalúo la expresión oral de mis alumnos como parte de nota final.	Figura 54

E. Interculturalidad	
43. A través del programa bilingüe, el alumnado aumenta de manera importante su conocimiento y comprensión hacia la cultura de ese idioma.	Figura 55
44. El proyecto bilingüe hace que se adquiera una conciencia intercultural, permitiendo superar estereotipos.	Figura 56
45. Las alumnas están más motivadas por aprender una lengua extranjera y su cultura que los alumnos.	Figura 57
46. Considera que para el desarrollo de la interculturalidad, es un elemento positivo que exista en clase alumnado procedente de países cuya lengua materna es la que enseñamos.	Figura 58
47. Este alumnado enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de sus aportaciones, tanto culturales como lingüísticas.	Figura 59
48. Este alumnado se integra adecuadamente en la clase y no forma grupos entre ellos.	Figura 60
49. ¿En qué medida participan las familias de este alumnado?	Figura 61
50. El alumnado de otros países y culturas que tienen como lengua materna otra distinta al castellano, tienen mayor motivación y facilidad para aprender la tercera lengua.	Figura 62
51. Este alumnado tiene mayor respeto hacia la diversidad cultural.	Figura 63
52. Las actividades relacionadas con la cultura de otros países favorecen la adquisición de una segunda lengua.	Figura 64
53. Las actividades relacionadas con la interculturalidad han de formar parte necesariamente del Proyecto Educativo de Centro.	Figura 65
54. Es necesario que el alumnado conozca y se acerque a los elementos culturales de la segunda lengua.	Figura 66

55. Realiza actividades relacionadas con: (Puede señalar más de una opción)	Figura 67
TABLAS	
1. Formas monolingües	Tabla 1
2. Formas débiles y fuertes	Tabla 2
3. Agrupaciones y aulas de lengua y cultura española.	Tabla 3
4. Agrupaciones y aulas de lengua y cultura española.	Tabla 4
5. Evolución de escuelas europeas	Tabla 5
6. Incorporación de centros	Tabla 6
7. Centros Plurilingües	Tabla 7
8. Tres tipos de paradigmas	Tabla 8